

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

PROBLÉMY VZDĚLÁVÁNÍ A WALDORFSKÁ ŠKOLA

PROBLEMS IN EDUCATION AND WALDORF PEDAGOGY

Bakalářská práce

IGOR LINHART

Pedagogika – Anglický jazyk a literatura

Prezenční studium

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syříšně, PhD.

PRAHA 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně pod vedením PhDr. Iva Syřiště, PhD.

V práci jsem použil informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 17.6.2012

.....

Igor Linhart

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval vedoucímu práce PhDr. Ivu Syřišti, PhD. za podnětné připomínky, informace a rady při vedení mé bakalářské diplomové práce. Zároveň bych rád poděkoval panu řediteli Pavlu Selešimu a paní učitelce Petře Kratochvílové a jejím žákům za umožnění provedení skupinové diskuse.

Anotace v českém jazyce

Tato bakalářská práce se zabývá současnými problémy ve vzdělávání a tím, jak se s těmito problémy vypořádává waldorfská pedagogika.

Práce je rozdělena na rozsáhlejší část teoretickou, kde se zabývám základy a přístupy waldorfské pedagogiky a českého standardního vzdělávacího systému, dále potom problémy edukace v celospolečenské souvislosti.

V praktické části je popsána pilotní studie provedená na waldorfské škole.

Klíčová slova

pedagogika, škola, waldorfská pedagogika, vzdělávání, problémy, postoje

Anotace v anglickém jazyce

This bachelor thesis is concerned with the contemporary problems in education and how Waldorf pedagogy deals with these problems.

The thesis is divided into larger theoretical part, which covers the grounds and approaches of Waldorf pedagogy and the Czech standard educational system. I also look into the problems of education in a broader social context.

The practical part describes the pilot study carried out at a Waldorf basic school.

Keywords

pedagogy, education, school, Waldorf pedagogy, problems, attitude

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Obsah

1	ÚVOD.....	7
2	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	8
2.1	HISTORIE A VÝVOJ WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	8
2.2	ANTROPOSOFIE	9
2.3	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA – SPECIFIKA, VÝCHODISKA A CÍLE	10
2.3.1	<i>Období vývoje.....</i>	<i>10</i>
2.3.2	<i>Vztahy</i>	<i>11</i>
2.3.3	<i>Učitel</i>	<i>12</i>
2.3.4	<i>Tvořivost.....</i>	<i>13</i>
2.3.5	<i>Hodnocení</i>	<i>13</i>
2.3.6	<i>Svoboda</i>	<i>14</i>
2.4	KRITIKA WALDORFSKÝCH ŠKOL	16
3	VZDĚLÁNÍ	19
3.1	POJEM VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ	19
3.2	VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	21
3.2.1	<i>Kurikulární dokumenty.....</i>	<i>21</i>
3.2.1.1	<i>Národní úroveň.....</i>	<i>21</i>
3.2.1.2	<i>Státní úroveň.....</i>	<i>21</i>
3.2.1.3	<i>Školní úroveň.....</i>	<i>24</i>
3.3	VZTAH KE VZDĚLÁNÍ V ZÁPADNÍ SPOLEČNOSTI.....	24
3.3.1	<i>Problémy vzdělávání a waldorfská škola</i>	<i>25</i>
3.3.2	<i>Co a proč?.....</i>	<i>28</i>
3.3.2.1	<i>Ekonomika a vzdělání.....</i>	<i>30</i>

4	PILOTNÍ STUDIE – WALDORFSKÁ ŠKOLA	45
4.1	HYPOTÉZY	46
4.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	47
4.3	METODA SBĚRU DAT A ZPŮSOB JEJICH ZAZNAMENÁVÁNÍ	47
4.4	REFLEXE	48
5	ZÁVĚR	49
6	POUŽITÉ ZDROJE:	51
7	PŘÍLOHY	56

1 Úvod

Ve své práci se zabývám úlohou a problémy vzdělávání západní společnosti v souvislosti s waldorfskou pedagogikou.

Vzhledem k tomu, že školství je prakticky kontinuálně a často dokola v mnoha směrech reformováno, je dobré hledat inspiraci v některých aspektech různých vzdělávacích přístupů.

V posledních letech se u nás stále více prosazují různé alternativní školy. Alternativní jsou proto, že mají odlišný přístup k výuce i žákům, díky němuž se snaží docílit lepšího osobnostního rozvoje s akcentací individuálního a citlivého přístupu k žákům. Patří sem i waldorfská škola, jež je jednou z nejrozšířenějších alternativních škol a proto se ji snažím v této práci srovnat s pedagogikou standardních škol a hledat způsoby, jak a zda se waldorfská pedagogika vypořádává s některými vybranými současnými problémy ve vzdělávání, na které považuji za důležité upozornit, neboť ovlivňují samotnou podstatu a smysl vzdělání.

V první části práce se věnuji tématu waldorfské pedagogiky – její historii, jejím východiskům a metodám práce a specifikům, jimiž se odlišuje od standardního typu škol.

Tématem druhé části je vzdělání obecně. Je tedy obsažnější než první kapitola a zabírám se v ní samotnými pojmy výchovy a vzdělání, vzděláváním v České republice a zdejšími kurikulárními dokumenty, a v neposlední řadě úlohou vzdělání v globální společnosti. Popisuji zde souvislosti, které mají vliv na vzdělávání a jaké jsou často poukazované nedostatky v edukaci.

Poslední část je praktická a popisuji a reflektuji v ní pilotní výzkum provedený na waldorfské škole, který je podkladem pro další výzkum této oblasti.

2 Waldorfská pedagogika

Waldorfská škola¹ je alternativní škola většinou se soukromým zřizovatelem.

Průcha (2001, s. 39): „*Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1. – 8. ročník (u nás samozřejmě musí mít podle zákona ZŠ 9 ročníků – pozn. autora), vyšší stupeň 9. – 12. ročník (v ČR jsou to waldorfská lycea – pozn. autora). Volnou součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy.*“

2.1 Historie a vývoj waldorfské pedagogiky

Waldorfská škola je u nás v současnosti jednou z nejrozšířenějších alternativ ke standardnímu vzdělávání. Byla založena Rudolfem Steinerem (1861-1925) na začátku minulého století a postupně se od roku 1919 rozšířila tato forma školy do všech obydlených světadílů, především pak do USA a Evropy. Waldorfská škola patří mezi nejrychleji se rozvíjející tzv. alternativní školské systémy na světě.

Přestože se u nás významně rozvíjela reformní pedagogika již mezi dvěma světovými válkami, v době komunismu byla z ideologických důvodů jakákoli alternativa odmítána a tak prostor pro alternativní školy zde byl opět až po sametové revoluci (Průcha, 2001, s. 29). Waldorfské školy u nás vznikaly především po roce 1989. Dnes je v České republice kolem pětaticeti waldorfských mateřských, základních nebo středních škol případně tříd.

Waldorfské školy spolu často navzájem spolupracují. Existují různé národní i nadnárodní asociace waldorfských škol, v nichž však není povinné členství: „*tím, co waldorfské školy spojuje, je spíše filozofie a pedagogika, než sounáležitost k jakémukoliv druhu organizace*“ (Hacket, in: Pol, 1995, s. 9)

¹ Své jméno získala škola podle továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu, protože první Waldorfská škola (1919) byla zřízena na přání majitele této továrny – Emila Molta.

2.2 Antroposofie²

Waldorfská pedagogika vychází z myšlenkového a filozofického směru, tzv. antroposofie, vytvořeného R. Steinerem. Antroposofie – duchovní věda, se snaží probádat základy a hlubiny lidského života a na tomto základě i vychovávat děti. Chce proniknout i do „*skryté přirozenosti člověka*“ (Steiner, 1993, s. 11). Tato filozoficko-pedagogická koncepce zkoumá vývoj člověka ve všech souvislostech, tj. po stránce fyzické, psychické, sociální a duchovní.

Steiner se zabýval ve svém životě různými obory od literární kritiky, přes architekturu, filosofii a jiné až po mystiku a esoteriku. A snad právě proto se snažil o syntézu vědy a duchovna (transcendentálna) a dívat se tak na svět v jeho celistvosti.

Měl silný vztah ke Kristu a jeho duchovnímu odkazu. Nicméně tvrzení, že jeho filozofie vychází čistě z křesťanství, by bylo nesprávné. Lze v ní totiž spatřit i prvky z východních filozofií a náboženství³. Rudolf Steiner se domníval, že jeho doba se spíše zabývala jen pozitivistickým náhledem z vnějšku na člověka a na svět, a proto nepostihovala lidskou existenci ve své celosti. Byl přesvědčen, že se lidé musí snažit proniknout i k tomu, „*co se vymyká vnějšímu pozorování*“⁴ (Steiner, 1993, s. 12), „*neboť všechno to, co lidstvu přineslo tak pronikavé poznání přírody, se vlastně nedá použít pro nejvnitřnější podstatu člověka*“ (Steiner, 1993, s. 45). Tento introspektivní pohled je pro Steinera typický a lze v něm pozorovat právě jak vliv křesťanství, tak i východních náboženství.

Kritizuje západní vědeckou obec v tom smyslu, že ignoruje subjektivní prožívání člověka a lidskou duši. On byl přesvědčen, že věda by neměla být obrácena pouze na vnější svět, ale že by každý člověk měl zkoumat i svůj vnitřní svět (aniž by se ovšem uzavíral do sebe před světem vnějším). Chtěl na to jít též vědeckým způsobem –

² z řec. anthropos = člověk a sofia = moudrost

³ Steiner pracuje s pojmy jako reinkarnace, karma či prána/čchi, doporučuje různá meditační cvičení apod.

⁴ Součástí oné skryté podstaty člověka jsou podle Steinera jakási jemnohmotná těla. První je tzv. étherné tělo, což je jakási „životní síla“, která neživou hmotu oživuje (jde vlastně o to, co Číňané nazývají „čchi“ a Tibetané „prána“). Druhé astrální či pocitové tělo je nositelem pudů, vášní a žádostí, slasti a bolesti. Třetí nazývá „tělo já“. Toto tělo je nositelem vyšší lidské duše a je příčinou morálního chování. Každá z těchto částí člověka se potom plně rozvine ve zhruba sedmiletých intervalech.

duchovní vědou (antroposofií) a skrze ni tak spolupracovat na důležitých úkolech lidstva. Jedním z těchto úkolů, díky němuž je asi nejvíce znám, bylo vzdělání.

2.3 Waldorfská pedagogika – specifika, východiska a cíle

Waldorfská pedagogika se snaží podporovat přirozený vývoj dítěte, a to jak duševní, tak tělesný. Zaměřuje se na ty schopnosti a stránky osobnosti, které se v daném období vývoje dítěte sami rozvíjejí a snaží se podporovat tento rozvoj s ohledem na individuální potřeby žáků.

„Podle názoru Američana Trostliho jsou ve waldorfských školách sledovány 3 skupiny cílů:

- *rozvíjet schopnosti jasně, logicky a tvořivě myslet, vést děti k sebepoznání;*
- *objevovat a rozvíjet schopnosti hlubokého citění, senzitivity ke krásnu, k radostem i ke smutkům tohoto světa, k druhým lidem;*
- *kultivovat sílu a ochotu činit to, co má být učiněno, pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země“ (Pol, 1995, s. 24)*

Na těchto hodnotách jako je soucit a akceptace života „v dobrém i zlém“ lze opět spatřit křesťanská či východně filozofická východiska této pedagogiky. Stejně jako na Steinerově kritice vůči přílišné lidské žádostivosti.

2.3.1 Období vývoje

Rudolf Steiner rozděluje prvních zhruba 21 let lidského života do třech fází, které vysvětluje v souvislosti s vývojem fyzického těla a dalších částí člověka, které se rozvíjejí postupně (viz pozn. pod čarou 4). *„Úkolem výchovy ve smyslu waldorfské pedagogiky je připravit podmínky a pečovat o to, aby probouzení těchto nových článků lidské bytosti mohlo do období dospělosti člověka optimálně probíhat“ (Smolková, 2007, s. 11).*

Každá etapa je zhruba 7 let dlouhá a vyžaduje specifický přístup a působení.

V první fázi, jež trvá do výměny zubů, dítě *napodobuje* a potřebuje správný vzor. Dítě v tomto věku nepřisuzuje význam tomu, co mu říkáme, ale prostě nás dospělé

napodobuje. Podle Steinera je v této době dítě jako jeden velký smyslový orgán a vše na něj velmi silně působí. Je proto důležité, aby dítě v této době nebylo svědkem například amorálního chování, aby bylo obklopeno prostředím se správnými podněty.

V další etapě je nutné například působit na vývoj paměti a dítě se má seznamovat s přirozenými morálními *autoritami* hodnými *následování*.

Třetí etapa následuje po pohlavní zralosti a rozvíjí se v ní rozum.

Správné působení v těchto fázích je klíčové pro rozvoj prakticky všech stránek osobnosti, a proto je nutné, aby nebylo nic zanedbáno.

V dnešní pedagogice se tyto principy do značné míry uznávají a je snaha o jejich uplatňování v praxi, přestože nejsou vysvětlovány na stejném, tzv. ezoterickém základě, jak je v podstatě vysvětluje Steiner, ale na základě vývojové psychologie.

2.3.2 Vztahy

Jeden z významných momentů ve waldorfské pedagogice dnes je, že waldorfská škola je založena do velké míry na důrazu na mezilidské vztahy, které dítě rozvíjí, ať s učiteli, tak samozřejmě i se všemi ostatními lidmi. Dítě je v dnešní době, alespoň v západním světě, nejlépe materiálně zajištěno za celou historii. Na druhou stranu je možno sledovat ve společnosti určitou tendenci k jakémusi vzájemnému odcizování. A to nejen mezi dětmi. Často i vlivem právě onoho materiálního zabezpečení, technickou vyspělostí, která způsobuje, že se vytrácí nutnost dělat věci v nějakém rytmu, nutnost osobního kontaktu, kontakt mezi generacemi apod. I proto se tato školská zařízení zaměřují na úzkou spolupráci s rodiči a na spolupráci nejen učitelů mezi sebou, ale i celých škol. Rodiče a učitelé se setkávají na různých celoškolských setkáních, třídních schůzkách⁵, konferencích atd. Dalo by se říci, že ve waldorfské škole se snaží o vytvoření komunity učitelů, žáků a rodičů a upevnili tak vzájemné vztahy.

Dále potom má mít vyučování také pravidelný **rytmus a členění**. Na ZŠ se hlavní předměty vyučují v tzv. **epochách**, které trvají 120 minut. Je to z toho důvodu, aby bylo vzdělávání plynulejší a ucelenější, aby žák neměl za den sedm předmětů, ale třeba jen

⁵ Třídní schůzky se na waldorfských mateřských školách konají zpravidla jednou měsíčně (Smolková, 2007, s. 48).

čtyři, a aby tak nepřeskakoval často z jednoho tématu do zcela jiného. Celý rozvrh je koncipován v souladu s potřebami dítěte. Začíná se ráno předměty náročnějšími na pozornost atd. Nicméně všem předmětům se přikládá stejná důležitost.

2.3.3 Učitel

Role učitele je samozřejmě též velice důležitá. Učitel musí mít stejnou, zákonem danou kvalifikaci jako na standardní škole. Navíc je po učitelích waldorfských škol požadováno absolvovat také tříletý seminář. Podle Smolkové (2007, s 34) nejdůležitější faktory v osobnosti učitele tohoto typu školy jsou: *„odborné vzdělání, pedagogicko-psychologická příprava a vysoké morální vlastnosti, na jejichž základě je možno budovat přirozenou autoritu a poskytovat určité vzory a normy chování pro dítě.“*

Steiner vyslovil čtyři hlavní požadavky na učitele waldorfské školy:

- *„Musí být člověkem iniciativním, ve všem, co dělá, ať jsou to věci velké či malé;*
- *Musí být jedním z těch, kteří se zajímají o existenci celého světa a lidstva... Vstupovat do všeho, co se jakkoli týká každého jednotlivého dítěte v jeho péči – i lidstva jako celku;*
- *Musí být tím, kdo nikdy nečiní kompromisy ve svém srdci a myslí s tím, co považuje za nepravdivé;*
- *Nesmí se nikdy stát starým („vyčichlým“) a „kyselým“ – musí být „svěží“ a stále se snažit takovým zůstat.“* (Pol, 1995, s. 33)

Steiner tedy požaduje učitele především velmi aktivního a morálního, který se zajímá veškeré světové souvislosti. Učitelem ve waldorfské škole tedy rozhodně nesmí být člověk, jehož jeho práce nebaví. Právě naopak musí být nadšený ze svého povolání, aby ho nikdy nezanedbal. Steinerův popis učitele je ideální, avšak je otázka, do jaké míry lze tohoto ideálu dosáhnout v praxi vždy a za všech okolností.

Učitel waldorfské školy by měl mít pracovní zkušenosti i z jiného oboru, než je pedagogika, aby měl širší obzory a mohl děti seznámit se světem mimo školu.

2.3.4 Tvořivost

Jedno ze specifíků waldorfského vyučování je v důrazu na uměleckou činnost a kreativitu vůbec. Děti se učí zvládnout hru na hudební nástroje, věnují se výtvarné, dramatické výchově a zpěvu. R. Steiner také vytvořil tzv. eurytmii. Je to spojení hudby a pohybu, které má za cíl probudit v člověku sílu a vůli a schopnost se svobodně projevit (Carlgren, 1991, s. 79). V eurytmii jde o znázornění hudby pohybem, ale nikoli subjektivně. Eurytmie vychází z myšlenky, že každá hláska a každý tón vyvolává určitý pohyb. Je zde tedy snaha o objektivní zobrazení hudebního obsahu.

Poněvadž jde v této škole o celkový rozvoj člověka, nezapomíná se ani třeba v matematice na pohybové hry na bázi násobky, v dějepisu se dramatizují historické události apod. Je zde vždy snaha o zapojení všech duševních i tělesných stránek člověka – myšlení, cit, vůle, manuální a celkově fyzická aktivita.

Zaměření na činorodost se projevuje i v tom, že žáci běžně nepoužívají učebnice, ale tvoří si sami tzv. epochové sešity, které jsou pravidelně kontrolovány učiteli.

Nejde zde jen o podporu a rozvoj tvořivosti umělecké, ale o rozvinutí kreativity v jakékoli oblasti lidské činnosti.

2.3.5 Hodnocení

Žáci jsou hodnoceni slovně⁶, nikoli známkami, protože „*pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků (studentů) jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí*“ (Pol, 1995, s. 18).

Názor, že kompetitivnost vede k lepším výkonům, zde není sdílen – resp. waldorfská škola se snaží vyhnout negativním důsledkům soutěživosti. Ta může podle Steinera vést až k nevraživosti mezi studenty a k egoistickému přístupu k životu. „*Není-li hodnocení založeno na dosažených známkách, jež podporují egoismus, ale zcela jasně na záměru podporovat každého žáka, ve třídě se rozšíří podobný postoj*“ (Pol, 1995, s. 18). Navíc známky, pokud jsou trvale špatné, demotivují žáka a snižují jeho sebevědomí. Proto se zadávají skupinové úkoly a projekty podporující sociální blízkost

⁶ Hodnotí se a popisují schopnosti dítěte (intelektuální, manuální a umělecké a sociální dovednosti) bez srovnání s ostatními a součástí hodnocení může být i doporučení pro další práci.

a partnerství. To souvisí s přikládáním důležitosti sociální interakci, spolupráci a prostředí komunity (viz výše kap. 1.3.2).

2.3.6 Svoboda

Mluvíme-li ve waldorfské pedagogice o svobodě, dostáváme se čistě do hájemství antroposofie. Waldorfská škola chce vychovávat svobodné lidi – ti „*u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené síly*“ (Pol, 1995, s. 13).

Výchova ke svobodě ducha znamená, že by dětem neměl být vštěpován nějaký světový názor, ale úlohou výchovy by mělo být vychovat samostatně a svobodně myslícího člověka, který bude v dospělosti schopen kritického myšlení a sám byl tak schopen se dobrat vlastního názoru, „*vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání*“ (Pol, 1995, s. 13) a být tak prospěšní celé společnosti i přírodě.

Steinerova pedagogika a filozofie je sice prochnuta křesťanskou morálkou a chce vzbudit ve svých žácích silný vztah k morálním hodnotám, nicméně podle Carlgrena (1991, s. 104) to neznamená, že by byla „*zaměřena na předem plánované «formování» žáků*“. Často bývá waldorfská škola právě kritizována za jakési sektářství. A sice, že její učitelé se svým „*antroposoficky orientovaným světovým názorem mají (...) snahu «obracet s horlivostí (žáky) na svou víru*““. Na to Carlgren namítá: „*Antroposofie není formou náboženství, ani hotovým myšlenkovým systémem, ale cestou, jak získávat poznatky o světě a o člověku (...) a učitel nepotřebuje antroposofii, aby ji při vyučování bezprostředně vykládal, nýbrž pro své vlastní vzdělání*“ (Carlgren, 1991, s. 104).

Steiner, poněvadž byl mystik⁷, tvrdil, že vedle fyzického světa existuje paralelně i „*nadsmyslový*“ svět, z něhož pochází podstata člověka a všechny bytosti vůbec. Pomocí vnitřních cvičení se o něm může přesvědčit, a tato cvičení mu mohou být zároveň prospěšná učiteli při rozvíjení jeho metody a vztahu k žákům. Nicméně žákům samým o tom není běžně nic vykládáno. Samozřejmě, že vždy bude existovat určité, alespoň nevědomé, působení učitele na žáka i ve věci světového názoru, avšak to není

⁷ Ve svém životě prožil několik mystických zkušeností a zabýval se mystikou dlouhá léta.

plánovité a tento nezbytný vliv nemá vést k uniformitě, aby nepotlačoval vlastní vývoj a osobnost žáků (Carlgren, 1991, s. 104 - 106).



Steiner dělil sociální život do třech oblastí: **kulturní, politicko-právní a ekonomické** (Pol, 1995, s. 13). Přičemž v jednotlivých oblastech by se měly uskutečňovat ideály: **svoboda, rovnost, bratrství**. Bratrství – sociální soudržnost a solidarita v hospodářské oblasti. Rovnost před zákonem a v politickém životě, v němž se má určovat vztah člověka k člověku. A pak svoboda v kulturním životě, kam patří i výchova (Carlgren, 1991, s. 11). Tyto tři složky by do sebe neměly navzájem zasahovat. Steiner, poněvadž chtěl vychovat člověka tvořivého, se svobodným duchem, kritizoval tendence k přílišné závislosti výchovy na hospodářství a státní moci. Ani dnes nelze říci, že by vzdělávání bylo více nezávislé na ekonomice. Naopak. A to je přesně v rozporu se Steinerovou ideou, podle níž *„musí být člověk vychováván nezávisle na požadavcích státní moci a hospodářského života, dokud se sám nemůže podílet na utváření těchto společenských odvětví“* (Carlgren, 1991, s. 11). Pokud totiž bude škola řízená především hospodářskými požadavky, povede to duševnímu a duchovnímu úpadku společnosti. Lidé by se stali jen produkty pro účel otáčení koleček ekonomické mašinerie. Steiner se obával, že to může vést k odcizení lidí navzájem, protože škola by se stala pouze jakýmsi školícím centrem, kde bychom snad získali informace potřebné pro vstup na trh práce, jenže bychom se nenaučili *„jak je třeba se učit“*, což je jeden ze stěžejních cílů waldorfské pedagogiky – nikoli biflování a získávání co největšího objemu encyklopedických znalostí, nýbrž nadšení pro vzdělání a život a sounáležitost.

Demanett (In Pol, 1995, s. 13) uvádí, že kulturní život, kam spadá pedagogika jakožto umění⁸, lze nazírat jako spojení **vědy, umění a religie**. Tato trojice vychází podle waldorfské pedagogiky z duše člověka. Měli bychom tedy *„pomoci v rozvoji malého vědce, malého umělce a malého kněze, kteří žijí v každém dítěti.“* Aby se tak člověk uvědomil v jednotě s celým světem.⁹

⁸ „Výchova je uměním, nikoli prostředkem k tréninku pro průmysl nebo k indoktrinaci dětí jakoukoliv politickou ideologií“ (Demanett in Pol, 1995, s. 13).

⁹ „Člověk není jednotně organizovaná bytost. Žádá stále více, než mu svět dobrovolně dává. Příroda nám dává pocítit nejrůznější potřeby; mezi nimi jsou takové, jejichž uspokojení ponechává naší vlastní

Jistě stojí za zmínku výsledky rozsáhlého empirického výzkumu o waldorfských školách, publikovaného v roce 1981¹⁰, které částečně vyvracejí fámu, že žáci waldorfských škol mají „zjemnělé duše“ a proto problémy uplatnit se v „drsném“ životě reálného světa. Vzdělanostní úroveň žáků waldorfských škol byla tehdy nad průměrem a žáci neměli větší problémy uplatnit se na trhu práce. Je zajímavé, že výběr povolání u těchto lidí signifikantně koreluje s hodnotami waldorfskou školou akcentovanými. Hlavní vlivy při výběru povolání byly možnosti samostatného rozhodování, zájem a nezávislost a altruistické faktory. Podřadnější roli hrál úspěch, kariéra a prestiž, což jsou egoistické, Steinerem kritizované motivy jednání (Pol, 1995, s. 25-28)

2.4 Kritika waldorfských škol

Názory na waldorfskou školu se různí. Lze se setkat s velmi pochvalnými řeči o této škole coby ideálním typem, na druhou stranu se silnou kritikou a to jak od odborníků na pedagogiku, tak od rodičů a širší veřejnosti.

Na příklad je problematický fakt, že učitel je s jednou třídou po osm let a učí ji většinu předmětů. Z toho pramení oprávněné obavy, že učitelům chybí odbornost. Zde Trostli (In Pol, 1995, s. 43) akcentuje především nadšení a zájem pro jednotlivé předměty a tvrdí, že tento entusiasmus je důležitější, než odborná znalost, neboť děti inspiruje a motivuje k učení. Zároveň výukou všech předmětů ukazuje žákům, že se lze

*činnosti. Bohaté jsou dary, které nám přidělila, ale ještě bohatší je naše žádostivost. Zdá se, že jsme zrozeni k nespokojenosti. Pouze zvláštním případem této nespokojenosti je naše touha po poznání. Pohlédneme dvakrát na strom. (...) Proč se strom ukazuje jednou klidný a podruhé v pohybu? Tak se tážeme. Každý pohled do přírody v nás vytváří řadu otázek. (...) Nikde nejsme spokojeni s tím, co příroda rozprostírá před našimi smysly. Všude hledáme to, co nazýváme **vysvětlení** skutečností.*

*Přebytek toho, co ve věcech hledáme, ve srovnání s tím, co je nám v nich bezprostřední dáno, rozděluje celou naši bytost ve dvě části; uvědomujeme si svůj protiklad k světu. Stavíme se vůči světu jako samostatná bytost. Vesmírný celek se nám projevuje ve dvou protikladech: **já a svět**.*

*Tuto přehradu mezi námi a světem stavíme, jakmile v nás zazáří vědomí. Avšak nikdy neztrácíme pocit, že přece patříme k světu, že existuje páska, která nás s ním spojuje, že nejsme bytostí **mimo** vesmír, nýbrž uvnitř vesmírného celku.*

Tento pocit v nás vytváří snahu, abychom tento protiklad překlenuli. A na překlenutí tohoto protikladu se nakonec zakládá celé duchovní úsilí lidstva. Dějiny duchovního života jsou neustálým hledáním jednoty mezi námi a světem. Náboženství, umění a věda sledují souhlasně tento cíl" (Steiner, 1991, s. 22-23).

¹⁰ Velkých empirických výzkumů z waldorfských škol není mnoho. Představitelé waldorfské pedagogiky jsou totiž k těmto metodám zkoumání poměrně skeptičtí.

naučit mnoho věcí. Navíc učitel vždy přesně ví, co se třídou probral a zná děti a ví, jak s nimi pracovat.

Poměrně kriticky je též často nahlíženo na vypisování tzv. epochových sešitů, které si děti tvoří sami. Tyto sešity slouží místo učebnic, jež nejsou ve waldorfských školách používány. Děti si tak mají lépe osvojit probíranou látku. Ale tvorba těchto sešitů zabírá velké množství času.

Téma kázně a trestu je také někdy kritizováno. Ve waldorfské škole se prakticky netrestá, což může vést ke špatné kázni. I když Steiner nebyl a priori proti trestům, rozhodně nechce používat trest jako negativní motivaci.

Problematický může být často i přechod z tohoto typu školy na jiný. Je to dáno tím, že cyklus waldorfské školy a její kurikulum je značně rozdílný od jiných škol. Rodiče by tedy měli dobře zvážit všechna pro a proti, zda na tuto školu své dítě poslat a měli by být přesvědčeni o jejím přínosu pro své dítě, když ho tam dají. Měli by se velmi dobře informovat o všech aspektech waldorfské pedagogiky i daného zařízení, aby nechtěli později školu měnit a vyhnuli se tak případným problémům.

Ještě jsou zde *„rizika spojená s faktem, že dítě tu může být vystaveno případnému nepříznivému působení jednoho učitele po příliš dlouhou dobu“* (Pol, 1995, s. 42). Role učitele je zde velice náročná a jeho kompetence velmi široké, nicméně je lze zvládnout a právě tato náročnost má být stimulem pro učitele. Učitel vyučuje stále nové věci, sám se učí a roste a *„pocítí-li učitel ve vzájemném vztahu s některými z dětí problémy, je nucen na jejich řešení pracovat mnohem intenzivněji než ten, který by dítě příští rok předal jinému učiteli“* (Barnes In Pol, 1995, s. 42). Kvůli obtížnosti role učitele si často bere po osmi letech tzv. sabbatical.

Často bývá waldorfská škola označována za téměř sektářský spolek. Přestože teoreticky nechce waldorfská pedagogika vnucovat světový názor¹¹ svým žákům, tak se tak často děje. Je obviňována, že *„vnucuje žákům určitý styl výchovy a vzdělávání, určité světonázorové principy atd., a to do té míry, že lze hovořit téměř o dogmatické výchově“* (Průcha, 2001, s. 40).

¹¹ Jedná se především o antroposofii.

Dále je waldorfské škole vyčítáno, že je poměrně uzavřená a není kupříkladu příliš otevřená výzkumům, často ze strachu, že by určité přístupy nebyly správně pochopeny, což posiluje onen dojem sektářství. Mnoho z učitelů waldorfských škol je nadšenými antroposofy, kteří si mohou vykládat toto učení po svém, což je přirozené¹², přece však právě pro toto nadšení mohou mít tendence vnucovat druhým své přesvědčení a morálku jako dogma. Toto je klasický problém rozdílu mezi teorií a praxí vyskytující se i ve standardním vzdělání a koneckonců i v mnoha jiných oborech, než jen pedagogice.

Steiner by ovšem s žádným předáváním dogmat rozhodně nesouhlasil. Nepovažoval morálku jako něco daného, co by se mělo striktně předávat z generace na generace: „*Omyl vzniká tím, že morální zákony nejsou obsahově nově vytvářeny v každém okamžiku, nýbrž že se dědí. (...) jako mravní bytost jsem individuum a mám své zcela vlastní zákony*“ (Steiner, 1991, s. 139). Jakékoli vnucování čehokoli by vytvářelo duševní překážky a bylo by proti filozofii svobody a výchově ke svobodě. Zde vidíme, že Steiner rozhodně nebyl pro jakékoli dogma ve výchově. Na druhou stranu jeho slova nejsou míněna tak, že by si každý měl svévolně vytvářet vlastní normy a snad je potom používat jako omluvu pro své činy. Naopak, morální ušlechtilost byla pro Steinera velmi důležitá a šlo mu tedy spíše o rozvinutí schopnosti rozeznávat to, co je „správné“ a co „špatné“, a to vždy s ohledem na ostatní.

Kritika a označování waldorfských škol jako mytické či okultní sekty, jakkoli může být někdy oprávněná, není a nebyla zamýšlenou myšlenkou Steinerovou a je spíše selháním jednotlivých lidí. Ve výchově jsou vždy nakonec nejdůležitější jednotlivci a individuální osobnosti učitelů. Pokud oni nejsou správně připraveni, tak „*se jakákoli sebelepší koncepce zhroutí, přesněji řečeno, zvrhne se v karikaturu sebe samé*“ (Pinc, 1999, s. 78). Kvůli nesnadnosti role učitele na waldorfských školách tam může být tohle nebezpečí poměrně větší, než třeba na standardním typu škol, kde na učiteli neleží až tolik odpovědnosti a práce.



¹² Snad to byl Eduard von Hartmann, kdo řekl o Steinerovi, že vždy začne mluvit velice rozumně, ale potom se dostane do vod často příliš mystických a nesrozumitelných. Není tedy divu, že interpretace Steinerovi filozofie se může velmi různit a asi by s praktikami některých učitelů waldorfských škol sám Steiner jen těžko souhlasil. Ovšem to samé se děje i na klasických školách.

Waldorfská škola je i přes některé tyto kontroverzní záležitosti, mnoha rodiči vítaným zpestřením jinak poměrně nebarvitého spektra českého základního vzdělávání. A pravděpodobně by se těžko našel někdo, kdo by nesouhlasil, že pro některé děti je i vhodnějším typem školy¹³. I tak je waldorfská škola určená pro děti z jakýchkoliv sociálních skupin¹⁴. Steiner už při zakládání první školy ve Stuttgartu vyslovil podmínku, že musí být otevřena široké veřejnosti.

Není náhodou, že se určitá pojetí z waldorfské pedagogiky uplatňují i v běžných školách a že waldorfská lycea byla velmi úspěšná v prvním roce státních maturit¹⁵, přestože způsob a zaměření tohoto testování rozhodně není příliš v souladu s filozofií waldorfské pedagogiky a s tím, na co se zaměřuje.

3 Vzdělání

V této kapitole se chci zaměřit na vzdělání ve standardní škole a vzdělání vůbec. Popíši, jak funguje vzdělávání v České republice, pokusím se zamyslet nad jeho smyslem a směřováním nejen u nás a zároveň nastínit problémy moderního vzdělávání. Zároveň se budu vracet k tématu waldorfské pedagogiky a srovnávat ji se standardní školou v různých ohledech.

3.1 Pojem výchovy a vzdělání

Vymezení pojmů výchova a vzdělání je někdy problematické. Do jisté míry se oba termíny překrývají a jsou často diskutovány. Obecně lze říci, že pojem výchova má širší význam. Je ovšem relativně neurčitý, neboť vyjadřuje působení na vývoj lidské bytosti ve všech souvislostech. A právě tato komplexnost pojmu dělá jeho význam nezřetelným. V anglicky, francouzsky či španělsky mluvících zemích se pojmový dualismus výchovy a vzdělání v podstatě nevyskytuje.

¹³ Například děti s ADHD.

¹⁴ Často jsou zde integrovány děti s postižením.

¹⁵ Pražské waldorfské lyceum se umístilo s nejlepším výsledkem ze všech zveřejněných výsledků SOŠ, Liberecké waldorfské lyceum jako nejlepší v kraji (KORYCH, 2011).

Dle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277) je **výchova**: „Proces záměrného působení na **osobnost** člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ Tento proces je ovlivněn socio-kulturními podmínkami dané společnosti. „Výchova zahrnuje veškeré formativní vlivy, které jsou vědomé a řízené a mohou být cílesměrné“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 59).

Existují různá pojetí výchovy: „Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podržít jej normám společnosti, ale i normám instituce apod. (...) Jiní akcentují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zdůrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření. (...) Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277).

Výchova by měla být, podle moderního pojetí, nikoli souhrnem verbálních imperativů, nýbrž utvářením správných podmínek v okolí jedince a vedení jedince k prožití určitých poznatků vlastní zkušeností tak, aby byly dobře rozvinuty jeho vnitřní dispozice a jeho vlastní touha po sebezdokonalování. „Dnes se přikláníme převážně k názoru, že vše, co je člověku vštěpováno, směřuje k jeho výchově v nejširším slova smyslu. V užším slova smyslu je možné výchovu chápat jako druh pomoci, zkulturnění, které jedinci umožňuje vnitřní růst v sociokulturním systému a zpřístupňuje mu (ulehčuje) převzetí kultury“ (Prokop, 2001, s. 15). Člověku nemusí být vše vštěpováno zcela vědomě, a přesto to může znamenat výchovný efekt¹⁶ (Prokop, 2001, s. 15).

Pojem **vzdělání** má též několik významů v závislosti na jeho pojetí. Podle Prokopa (2001, s. 15) můžeme vzdělání chápat jako: „zprostředkující vztah mezi kulturou a individuem, zatímco pod pojmem výchova určitý děj, který rozvíjí schopnosti jednotlivce. (...) **Vzdělání** lze přiřadit ke **kulturnímu fenoménu** a výchovu k **fenoménu volnému**.“

„Vzdělání bývá pojímáno jako vědomá součást socializačních procesů, u nichž je zdůrazněna kognitivní složka (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy) nebo jako společenská instituce (školský systém – pozn. autora). *Praktické pojetí*

¹⁶ Tento postoj je modernější a uvádím ho pro srovnání s výše uvedenou definicí Kasíkové a Vališové, jež tvrdí, že výchova je vždy intencionální.

vzdělání vystupuje jako obsah, který je vkládán do kurikul jednotlivých školských organizací a předmětů a je zprostředkováno výukovými činnostmi“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 59).

3.2 Vzdelávání v České republice

Po sametové revoluci nastal rozvoj českého školství v demokratickém duchu. Za komunismu jsme byli odříznuti od západní pedagogiky a až po roce 1989 se u nás po mnoha desetiletích mohli prosadit různé alternativní, soukromé a církevní školy.

V posledních dvou dekáдах též dochází v českém školství k přechodu na více liberální (decentralizovaný) model řízení školství.

3.2.1 Kurikulární dokumenty

3.2.1.1 Národní úroveň

Na národní úrovni byl 7. 2. 2001 schválen vládou dokument **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, tzv. *Bílá kniha*. Obsahuje východiska a předpoklady rozvoje celé vzdělávací soustavy. Věnuje se primárnímu, sekundárnímu i terciárnímu vzdělávání. Zabývá se též dalším vzděláváním dospělých. Sleduje pedagogické, ekonomické i politické cíle. „*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, která mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Bílá kniha, s. 7).

3.2.1.2 Státní úroveň

Na státní úrovni existují **Rámcové vzdělávací programy**, které jsou vydávány MŠMT po projednání s ostatními ministerstvy. Jsou platné od roku 2007.

„*Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání*“ (Zákon č. 561/2004 §4). Dále stanoví podmínky organizačního uspořádání, průběhu a ukončování studia, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky ochrany zdraví a bezpečnosti, podmínky personálního a materiálního zabezpečení.

RVP musí vycházet z nejnovějších vědeckých, pedagogických a psychologických poznatků.

Typy dokumentů RVP jsou:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání + příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV a RVP ZV-LMP)
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV)
- Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální (RVP ZŠS)
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola (RVP PRŠ)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV)
- Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání (RVP OV)
- Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem jazykové zkoušky (RVP JŠ)

Hlavní pojetí RVP ZV: „Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní“ (RVP ZV, s.10).

Hlavními cíly vzdělávání u nás je, aby byli žáci opatřeni některými kompetencemi, které tvoří „*neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu*“ (RVP, s. 12). Na konci povinné školní docházky má mít osvojeny:

Kompetence k učení – žák si osvojí strategie k učení, utvoří si systém a souvislosti svého učení a je motivovaný k dalšímu učení.

Kompetence k řešení problémů – žák dokáže vnímat různé problémové situace a reagovat na ně vytrvale vlastním úsudkem a zkušeností; umí vyhledat informace pro řešení problémů; je schopen řešit problémy samostatně a kriticky s užitím logiky a matematiky; ověřuje správnost řešení atd.

Kompetence komunikativní – žák dokáže formulovat své myšlenky a argumentovat; dokáže využívat informační a komunikační prostředky a technologie ke svému rozvoji a spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální – žák dokáže efektivně pracovat ve skupině; upevňovat mezilidské vztahy; pomáhat druhým; respektuje druhé; sám dosáhne spokojenosti se sebou samým a sebeúcty.

Kompetence občanské – žák respektuje názory a přesvědčení ostatních a váží si jejich vnitřních hodnot; chápe pluralitu pravdy; je si vědom svých povinností a práv; není lhostejný, když je svědkem bezpráví a násilí a těmto se postaví; chová se v souladu a v zájmu s trvale udržitelným rozvojem společnosti; cení kulturní odkaz a naše tradice a historické dědictví.

Kompetence pracovní – žák dodržuje pravidla; adaptuje se na nové pracovní podmínky – je přizpůsobivý; záleží mu, kromě jeho vlastního bezprostředního prospěchu i na tom, aby svou prací chránil životní prostředí, společenské hodnoty a zdraví; umí využít dosavadních znalostí a zkušeností k dalšímu rozvoji; má základní orientaci v podnikání (RVP ZV, s. 14-17).

Konkrétně jsou popsány vzdělávací cíle a očekávané výstupy v jednotlivých *vzdělávacích oborech*, které jsou součástí devíti tzv. **vzdělávacích oblastí**:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)

- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)¹⁷ (RVP ZV, s. 18).

3.2.1.3 Školní úroveň

Zde se jedná především o **školní vzdělávací program**. Ten vzniká na úrovni školy na základě RVP a není schvalován jinou institucí¹⁸. Musí respektovat závazky plynoucí z RVP a na jeho základě pak škola realizuje vzdělávání.

Protože si každá škola vytváří své kurikulum, může docházet k problémům při přechodu žáků na jinou školu, kde mají svůj ŠVP jinak nastaven.

3.3 Vztah ke vzdělání v západní společnosti

Již více než dvě stě let existuje institucionalizovaný systém vzdělávání¹⁹ a hraje důležitou roli v naší společnosti. Vzdělání vůbec je velmi ceněno. Jaké je pojetí a přístup ke vzdělání západní společnosti? Když se podíváme na cíle uvedené v předchozích kapitolách, mohli bychom z toho vyvodit, že cílem je jakási příprava na budoucí život²⁰, což je, lze říci, i obecně přijímaný postoj.

¹⁷ Kurzívou v závorkách jsou označené jednotlivé obory vzdělávacích oblastí.

¹⁸ Je pouze kontrolován inspekcí.

¹⁹ Vzdělávací systém ve formě, jak ho známe dnes, vznikl až v době industrializace. Povinná školní docházka byla v českých zemích zavedena v roce 1805. I do té doby samozřejmě existovaly vzdělávací instituce (např. jezuitské kláštery apod.), ale nebyly organizovány či financovány státem a zdaleka nebyly pro všechny.

²⁰ Smolková (2008, s. 27) naopak propaguje poněkud jiný názor, když říká, že „škola a dětství jako takové není pouhou přípravou na život, skutečná škola JE JIŽ ŽIVOT SÁM.“

Žák se ve škole naučí schopnostem pro fungování ve společenství: má rozvíjet svou osobnost; získat všeobecné příp. i odborné vzdělání; naučí se komunikovat a jednat s ostatními; přijme kulturní, duchovní a mravní hodnoty; naučí se jak pracovat, řešit různé problémy a dále se vzdělávat; bude brát ohledy na životní prostředí. Má být zkrátka rozvinutou, samostatně myslící, tvořivou a svobodnou bytostí. Tyto zmíněné oficiální obecné cíle, dané zákonem a konkretizované kurikulárními dokumenty, jsou moderní a těžko proti nim něco namítat. Ty cíle jsou prakticky shodné s cíly waldorfské pedagogiky. Přesto se mnohdy waldorfská pedagogika vůči té standardní v některých aspektech vymezuje.

3.3.1 Problémy vzdělávání a waldorfská škola

Moderní škola se ve svých základech příliš neliší od té z počátku 19. století, které bylo ovlivněno osvícenstvím a racionalismem. Za prvé, vzdělávací systém vycházel z ekonomických potřeb a možností. Za druhé, pohled osvícenství na inteligenci byl chápán jako intelektuální typ mysli, kde opravdová inteligence je určitá schopnost deduktivního uvažování a znalost klasických děl. Tyto akademické schopnosti notně fungují jako model posuzování vzdělanosti dodnes. A tak je společnost rozdělena na dva tábory: akademický a ne-akademický. Kvůli tomu si o sobě mnoho skvělých lidí myslí, že skvělí nejsou. (Robinson, 2010)

Podle Robinsona důvod, že veřejný vzdělávací systém je založen především na ekonomice a výše zmíněných akademických kvalitách, vnáší do věci chaos. Většina lidí totiž z tohoto systému nemá prospěch. Ony ideální cíle které má většina zemí, v praxi nejsou dostatečně realizovány.

John T. Gatto, několikanásobně významně oceňovaný americký učitel píše, že on učil vždy zejména sedm následujících „lekci“:

1. **Zmatek** – „*Všecko, co učím, je mimo kontext. Učím nesouvisle. Učím příliš mnoho věcí. (...) Logika tohoto školního myšlení je, že je lepší dokončit školu s výbavou povrchních znalostí a žargonu ekonomie, sociologie, přírodních věd atd., spíše než jedním opravdovým zájmem. Ale kvalita vzdělávání spočívá v učení se něčemu do hloubky*“ (Gatto, 2005, s. 2-3 – překl. aut.).

2. **Pozice ve třídě**²¹ – Gatto ironicky vysvětluje, že je třeba děti poučit o tom, že „každý má své místo v pyramidě a není úniku ze tvé skupiny (...) a pokud skutečně dělám svou práci dobře, děti ani **nenapadne**, že by byli jinde, neboť jsem ukázal, jak závidět a bát se lepších tříd a jak pohrdat horšími. (...) To je lekce jakékoli zmanipulované soutěže jako je škola, že se člověk naučí, kde je jeho místo“ (Gatto, 2005, s. 4-5 – překl. aut.).
3. **Lhostejnost** – Podle Gatta se děti učí lhostejnosti vlastně každou hodinu, přestože se pokoušejí předstírat nadšení. „Dokážu pečlivě naplánovat hodiny tak, aby žáci projevovali nesmírný entusiasmus a zájem“ (Gatto, 2005, s. 5 – překl. aut.). S každým zazvoněním mají však okamžitě odhodit cokoli bylo zrovna probíráno bez ohledu na důležitost a zajímavost dané látky a mají se přesunout na další místo a učit se dalších pětadvaceti minut něco z jiného.
4. **Emocionální závislost** – Gatto dává dětem červené puntíky, hvězdičky, ocenění, dává najevo zklamání, učí děti vzdát se jejich vůle pro řadu rozkazů. Často zasahuje do osobních rozhodnutí žáků. Nechává procházet žáky, které považuje za správné a zahazuje disciplinární řízení s těmi, kdo ohrožují jeho kontrolu nad třídou. (Gatto, 2005, s. 6-7).
5. **Intelektuální závislost** – „Dobrý student čeká, až mu učitel dá pokyny co dělat. To je ta nejdůležitější lekce ze všech: musíme čekat na jiné, lépe trénované lidi, než jsme my sami, aby nám řekli, co máme dělat se svými životy (...) Úspěšný žák přemýšlí tak, jak já přikážu s trochou projeveného nadšení. Z milionů důležitých věcí, já rozhodnu, které se žáci budou učit. Vlastně to nerozhodnu já, ale moji bezejmenní zaměstnavatelé. Výběr je jejich – proč bych namítal? Zvědavost není důležitá v mé práci, pouze konformita“ (Gatto, 2005, s. 7 – překl. aut.). Přitom Gatto říká, že kdyby se děti neučili závislosti na jiných, ale sami na sobě, byla by to rána pro fungování ekonomiky, jež je založena právě na závislosti jednoho na

²¹ V USA mají různé třídy podle úrovně žáků např. ve čtení apod. Posun z jedné úrovně do vyšší se ovšem stává jen zřídka.

druhém. Služby by nebyli zdaleka tolik potřeba, terapisté různého druhu by vymizeli, místo televize by si lidé tvořili vlastní zábavu, restaurace by zeli prázdnotou, kdyby si lidé připravovali jídlo sami z vlastních surovin, které si sami vypěstovali. A tak je to i s mnoha jinými oblastmi jako medicína, právo atd. „*Vybudovali jsme způsob života, který stojí na lidech, jež dělají, co je jim řečeno, poněvadž sami nevědí, co dělat*“ (Gatto, 2005, s. 9 – překl. aut.).

6. **Omezená sebeúcta** – Děti nemají hodnotit sami sebe, nýbrž musí být hodnoceni někým zvnějšku. Jejich vlastní pocit není absolutně brán v potaz. Dostávají známky, certifikáty, vysvědčení atd. „*Lidé potřebují, aby jim někdo jiný řekl, za co stojí*“ (Gatto, 2005, s. 9-10 – překl. aut.).
7. **Nikam se neschováš** – Děti jsou ve škole pod konstantním dohledem. Dostávají úkoly, které jsou později hodnoceny, aby se náhodou neučili ve volném čase něco v rozporu s oficiálním kurikulem, aby mohla vzniknout uniformita ve společnosti.

Gattovi myšlenky jsou velmi skeptické a poměrně radikální, nicméně rozhodně stojí za zamyšlení i vzhledem k tomu, že jsou vysloveny člověkem s více než třicetiletou praxí jako učitel, který byl navíc považován za jednoho z nejlepších.

Je zajímavé, že waldorfská pedagogika se snaží některé z oněch výše uvedených sedmi hlavních problémů, alespoň do určité míry, řešit.

Například díky epochovému vyučování je čas zabývat se určitými problémy více do hloubky. Vyučování není tak přerušované a je čas lépe zorganizovat výuku, je čas na diskuse resp. je zde menší šance, že důležité věci jsou přerušeny zvoněním.

Co se týče druhého Gattova bodu – děti ve waldorfských školách prakticky nepropadají, neztrácí tak sebedůvěru a nemají cejch „propadlíka“.

Ve waldorfské škole si děti dělají vlastní učebnice. Nejsou tedy tolik intelektuálně závislí na učiteli, pomůckách a to je vede k samostatnosti, k vlastní zodpovědnosti a kreativitě.

Hodnocení je ve waldorfské pedagogice spíše konstatováním, než hodnocením. Nikdo vnější neříká, že ten žák je lepší, než ten druhý, anebo se na tom prostě nebazíruje. Mízí tím aspekt kompetitivnosti a tím jistě i určitého tlaku na žáka, který může sice vést dočasně k lepšímu výkonu, ale i ke stresu. Výkony se zde tedy nemají zvyšovat soutěží, ale individuálním nadšením z učení a motivací k učení samotnému, nikoli motivací k tomu, mít lepší známku, než někdo jiný. Vzbudit v někom takovéto nadšení se může zdát obtížné a nejisté. Steiner i Robinson se shodují v tom, že prohlašují, že to těžké být nemusí. Steiner tvrdí, že dítě je jako sémě rostliny, jemuž je třeba poskytnout vhodné podmínky k životu. Robinson říká, že výchova, to není mechanismus, ale že by se na vzdělání mělo pohlížet spíše jako na zemědělský proces. Opět, jako u Steinera, obklopit člověka vhodnými podmínkami a podněty takovým způsobem, aby člověk našel sám svůj zájem, talent a nadšení.

3.3.2 Co a proč?

Gatto šíří názor, že je lepší děti do školy vůbec neposílat, ale že by děti měli vzdělávat jejich rodiče doma, v láskyplném prostředí. Argumentuje i výsledky výzkumů, které ukázaly, že děti vzdělávané doma mají výrazně vyzrálejší způsob myšlení, než jejich vrstevníci s formálním vzděláním a to především kvůli emocionálně vyrovnanému a vydatnému prostředí (Gatto, 2005, s. 22 - 52). Nicméně pochopitelně nemyslí, že bychom se zbavili školského systému a ani není a priori proti nějakému systému. Tvrdí, že nový vzdělávací systém by měl být výsledkem široké intenzivní diskuze o tom, **co** děti učit a **proč** (Gatto, 2005, s. 29). Toto jsou otázky, které je třeba si znovu a znovu pokládat, abychom se dobrali smyslu a významu vzdělání a výchovy, který se v čase může měnit podle momentálních praktických potřeb. Ale podle většiny filozofů existuje též jistý inherentní smysl a cíl výchovy, který je analogií se smyslem lidské existence vůbec.

Často mnoho věcí považujeme za samozřejmé a tak se ani netážeme po významu a smyslu věcí. *„Všechny věci, které nás obklopují, mají pro nás určitý smysl, mají určitý význam. Víme, že tato židle je věc k sedění. Ale nejenom tyto věci lidskýma rukama udělané, které vidíme kolem sebe (...), řeka (je) rovněž překážkou, ale zároveň komunikací, apod. (...) V souvislosti naší činnosti, v souvislosti našeho jednání mají*

*věci smysl. To znamená, mají smysl jako prostředky k určitým účelům, mají smysl v přirozených souvislostech našeho účelného jednání. My si to většinou ani neuvědomujeme, že věcem smysl dáváme, ba původně si to vůbec neuvědomujeme. (...) To není ovšem jediný význam slov „smysl“ a „význam“. Nemluvíme jenom o tom, že věci našeho okolí mají smysl, naopak, věci našeho okolí nějak poukazují k nám samým, k našemu prožívání. **Naše prožívání** především má smysl“ (Patočka, 1997, s. 15-16).*

V otázce výchovy se zabýváme jednak celospolečenským významem, protože probíhá v kontextu naší kultury, tak smyslem, jaký má výchova pro každého jednotlivce. Teoreticky je smyslem výchovy pro dnešní společnost vychovat relativně konformního jedince, pokud možno s co nejvyšším vzděláním tak, aby nedocházelo k nežádoucím sociálně patologickým jevům a dosáhla se co nejlepší konkurenceschopnost především na mezinárodním trhu práce. Zároveň samozřejmě je smyslem výchovy socializace, enkulturace a již výše zmíněné cíle. Smysl výchovy a názor na ni bude pro každého jednotlivce samozřejmě poněkud odlišný. Prožívání je záležitostí každého člověka. V každodennosti koná a ani většinou nereflektuje každou svou činnost, ale zároveň má svá očekávání a dlouhodobé cíle. Někdy prožije i významné okamžiky, jež se mu vepíší do paměti a změní i jeho vnímání světa, nebo je mění postupně. Dostane se tak na jinou subjektivně vnímanou úroveň existence a při pohledu zpět si připadá jako někdo úplně jiný. I proto si *„lidé navzájem nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přece tak daleko od sebe“* (Patočka, 1997, s. 16). Otázka je, jestli existuje něco jako společný základ těchto existencí na těchto různých úrovních. A dá se říci, že je více věcí, které lidi spojují, než těch, kvůli nimž si nerozumí. Jedná se o ty nejzákladnější hodnoty a potřeby a tužby materiální, ale i duchovní, jako je soucit a tolerance, které jsou společné všem velkým náboženstvím. Naše kultura vychází z těchto židovsko-křesťanských idejí.

I na základě této tradice a obecné shody na těchto hodnotách vychází i cíle vzdělání, které jsou sepsány v zákoně 561/2004 §2 Zásady a cíle vzdělávání. Zde jsou v odstavci č. 2 sepsány nejdůležitější obecné cíle vzdělávání. Některé byly již výše zmíněny, ale poslední dvě písmena tohoto odstavce stojí za hlubší úvahu. Stojí v nich, že obecnými cíli vzdělání jsou zejména:

„f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví“ (Zákon č 561/2004 §2).

Kulturní hodnoty a tradice i jiných kultur je dobré v globalizovaném světě znát, abychom je pochopili. Pokud bychom je nepochopili, těžko bychom je mohli tolerovat, a to může vést ke konfliktům.

3.3.2.1 Ekonomika a vzdělání

Jednou z hodnot, která Evropa uznává, je blahobyt lidí. Ekonomiky valné většiny nejen evropských států vycházejí a jednají podle toho, že obecný blahobyt se zvyšuje větším materiálním blahobytem – ekonomickým růstem. Ekonomický růst je tedy bezesporu jednou z hodnot, jež Evropa uznává. A sice, jednou z nejvýznamnějších, bereme-li v potaz důležitost peněz ve světě.

Ekonomický růst má vycházet ze zásad trvale udržitelného rozvoje a dle zákona o tomto tématu mají být studenti a žáci vzděláváni.

Problém je, že poslední dvě písmena odstavce 2 zákona 561/2004 §2 jsou v souvislosti s hodnotou ekonomického růstu v kontradikci, neboť ekonomický růst předpokládá exponenciální růst²² a tedy neustálé zvyšování produkce a tím (alespoň v současném světě) neustále vyšší nároky a zátěž na životní prostředí. Trvale udržitelný rozvoj není tedy v současné době uskutečňovanou realitou.

O této kontradikci by se tedy podle zákona mělo učit, abychom naplnili tu jeho část o ochraně prostředí.

²² Pokud ekonomika vzroste o 1% je na 101%. Další rok je nárůst o 1% ze 101%. Ono jedno procento v dalším roce je tedy v absolutním čísle vyšší, než jedno procento v roce předchozím.

Nařízení Evropského parlamentu a Rady formuluje definici udržitelného rozvoje na základě klasické široce formulované definice Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj z roku 1987²³:

„Udržitelný rozvoj znamená zlepšování životní úrovně a blahobytu lidí v mezích kapacity ekosystémů při zachování přírodních hodnot a biologické rozmanitosti pro současné a příští generace“ (CZP UK v Praze).

Udržitelný rozvoj má tři stránky: ekonomický, sociální a environmentální rozvoj, které by měli být v rovnováze.

Jako měřítko „zlepšování životní úrovně“ a blahobytu je povětšinou chápán ekonomický růst. Ovšem hromadění majetku nevede vždy k blahobytu, chápeme-li blahobyt jako nějaký subjektivní pocit štěstí a tedy bytí v blahu. Různé výzkumy ukazují, že pokud máme uspokojené základní životní potřeby a ještě majetek navíc, ekonomický růst nemusí být v přímé úměře s blahobytem. Jak píše profesor Mlčoch: *„Přestože v některých zemích se po 2. světové válce úroveň důchodů a životní standard zvýšily i o desítky procent, na škále subjektivně hodnoceného štěstí se nic nezměnilo, ba existují země a časové úseky, kdy vývoj na ose ‚štěstí-bohatství‘ jde úplně protikladným směrem. Tento paradox bývá označován jako ‚Easterlinův paradox štěstí‘. Ekonom ‚hlavního proudu‘ a ekonometr budou možná ke konstatovanému paradoxu štěstí skeptičtí“ (Mlčoch, 2005 In: Sedláček, 2009, s. 239).*

V zemích jako je ta naše bychom se tedy teoreticky nemuseli snad tolik zaměřovat na ekonomický růst. Je to svým způsobem kuriózní, neboť více materiálního zabezpečení zkrátka nepotřebujeme. A honba za materiálními statky je nekonečná, poněvadž uspokojení potřeb zde, ač se tak může zdát, není možno dosáhnout. *„Možná jsme si mysleli (a zní to skutečně intuitivně), že čím více toho budeme mít, tím méně toho budeme potřebovat. Čím více věcí přechází z množiny **potřebuji mít** do množiny **mám**, tím více by se množina **potřebuji mít** měla zmenšovat. Mysleli jsme si, že spotřeba povede k saturaci, nasycení našich potřeb. Opak se ukázal být pravdou. Čím více toho máme, tím více toho potřebujeme. Stačí jen porovnat, co všechno jsme nepotřebovali*

²³ „Udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který zajistí potřeby současných generací, aniž by bylo ohroženo splnění potřeb generací příštích, a aniž by se to dělo na úkor jiných národů.“ (MZP)

před dvaceti lety (počítač, mobilní telefony) a co objektivně potřebujeme dnes (ultra-lehký laptop, každé dva roky nový mobilní telefon, neustálé a rychlé připojení k mobilnímu internetu). Ačkoli bohatý by měl mít méně nenaplněných potřeb než chudý, skutečnost se vyvíjí zcela opačně“ (Sedláček, 2009, s. 237).

Tato honba za hospodářským růstem ovlivňuje i vzdělání. Lépe řečeno ovlivňuje naprosto vše a vše je jí do větší či menší míry podřízeno. Tento způsob myšlení se promítá i do postoje společnosti ke vzdělání. Vzdělání je pro většinu vlád především dobrou investicí do budoucna, neboť se má za to, že právě vzdělání posiluje ekonomiku a konkurenceschopnost.

Ekonomika se řídí na základě ekonomické vědy. Vědy, kde se ekonomové neshodnou ani na těch nejzákladnějších modelech, z nichž navíc v dobách krize (jako dnes) prakticky nefunguje vůbec žádný a spolehlivá predikce vývoje ekonomiky se nedá dělat snad ani na pár dní dopředu. *„Samotné jádro [ekonomie] je matematicko-abstraktní a nemá samo o sobě žádný smysl, je jen (jakkoli propracovaným) systémem tautologií. Realita, která by měla fungovat jako kýžený test a „hlídač střízlivosti“ dané teorie, k tomu většinou nemá co říci. (...) Podobně je tomu s tautologií v základních ekonomických termínech, jejichž vrcholným příkladem je termín **užitek**²⁴“ (Sedláček, 2009, s. 199).*

Tato jakási sterilita a oddálenost od reality ekonomické vědy koexistuje či je spíše důsledkem i v samotném hospodářství a celé společnosti. Byla dezinterpretována myšlenka utilitarismu Johna S. Milla, *„jejímž jádrem nikdy není a nikdy být neměla maximalizace soukromého užitku, ale užitek celku. Příliš bujaře jsme odběhli od těchto principů morálky, na kterých měla ekonomie stát“ (Sedláček, 2009, s. 257).*

²⁴ Sedláček se ptá: co je to utilita neboli užitek? A podotýká, že „rigorózní učebnice zapomněly v záplavě všech matematických definic a důkazů definovat, co se pojmem užitek míní. Není divu, neboť dobře vědí, co dělají: kdyby ho definovaly, studenti by rychle ztratili o učebnice zájem. Zjistili by, že nedávají smysl. Je lépe toto zamlčet a strhnout pozornost na definice matematického aparátu“ (Sedláček, 2009, s. 199). Nakonec zde dochází čistě logicky k jasné tautologii: **„Člověk vždy maximalizuje užitek. Užitek je spotřeba statku, který mu zvyšuje užitek. A protože každý má užitek v něčem jiném, získáváme: Jedinec dělá to, co chce dělat“** (Sedláček, 2009, s. 200-201).

Konzumace není prostředkem k nějakému cíli, ale cílem samotným²⁵. Konzum je slast a droga, která se musí neustále dodávat. Reklamy křičí: „Kup si věc, bude ti dobře!“ Tato „filozofie“ se vztahuje jak na individua, tak na organizace a společnosti a byla námi dovedena ad absurdum do situace, kdy žijeme na světě produkujícím zhruba dva-a-půl krát více jídla ročně, než by byla celá populace planety zkonzumovat, nicméně miliarda lidí hladoví. Jsme technologicky a vědecky vyspělí, produkujeme čím dál více bohatství, ale současná mladá generace nebude mít na důchody a nikdy v historii nežilo na planetě najednou tolik trpících a živořících lidí. Ekonomická krize je důsledkem krize morální, kdy jde podnikatelům pouze o soukromý užitek. „*Banky jsou dnes soukromé a na prvním místě se starají o svá dividenda a vysoké platy svých manažerů a nikoli o obecný zájem*“ (Hessel, 2010, s. 3, překl. aut.). Tato ekonomická krize je totiž krizí většiny, na níž profituje menšina²⁶.

Nejbohatší země světa – USA – je zároveň nejzadluženější a dluží soukromým bankám²⁷, které zároveň často financují politické strany. Z toho lze usuzovat, že ty jsou jim ve velkém rozsahu zavázány a jsou na nich závislé.

Dnešní demokracie je tedy politický systém prakticky řízený trhem. Politika je řízena trhem, mainstreamová média a prakticky vše ostatní je též řízeno trhem. Mnoho existujících národních demokracií je spojeno a v podstatě podřízeno mezinárodnímu trhu, který se příliš neptá například na dodržování lidských práv,

²⁵ „Ztratí-li ekonomie svůj cíl, jediné, co jí zůstane, je růst. Růst, který nezná nic než sebe sama“ (Sedláček, 2009, s. 249).

²⁶ Je obecně známo, že v dubnu 2012 bylo pět největších amerických bank, které byly „příliš velké na to, aby se mohly nechat padnout (zbankrotovat)“, silnější než na začátku finanční krize (Lynch, 2012).

Je absurdní, že soukromé banky jsou zachraňovány penězi obyčejných lidí, kteří v důsledku trátí na tom, že jsou banky zachraňovány (viz např. zpráva z dubna 2012 ze Španělska, kdy tamní vláda hodlá udělat škrtů na vzdělání a zdravotnictví ve výši 10-ti mld. eur (El País, 2012). Měsíc později další zpráva, že banka Bankia potřebuje finanční injekci mezi 7 až 10-ti mld. eur (El Economista, 2012)), když příklad Islandu ukazuje, že to tak být nemusí. Navíc finanční pomoci v takových enormních částkách soukromým subjektům, jakých jsme byli všude na světě svědky v posledních letech jsou absolutně bezprecedentní a proti zdravému selskému rozumu.

²⁷ Je zajímavé, že valná většina lidí například ani neví, odkud se vlastně berou peníze a že banky v podstatě produkují peníze z ničeho jen na základě toho, že mají příslib o splacení vypůjčených peněz včetně úroku klientem. Zjednodušeně řečeno: mohou tak pracovat s penězi, které nikdy neměly (a ani nikdy neexistovaly), a to zcela legálně. Není divu, že se o tomto učí pouze na ekonomických školách, protože tento systém je natolik do očí bijící nehoráznost, že znala-li by většina lidí jeho podstatu, byl by neudržitelný.

na jednotlivce v každé zemi apod. A tak došlo k tomu, že je byznys a jeho růst často postaven nad lidská práva a proklamovaný trvale udržitelný rozvoj. Samozřejmě, že to jsou otázky, které jsou zřejmě složitě řešitelné, ovšem nad některými věcmi opravdu zůstává rozum stát²⁸.

Je otázka, zda tento systém, v němž žijeme, pořád ještě lze nazývat demokracií a ne, jak už ho mnozí nazývají, kapitalistickým neofeudalismem.

Jak píše Bělohradský ve své korespondenci s Karlem Hvizďalou, kladení podobných otázek, které jsou „rozbíječské“, neboť jdou proti statusu quo, je jaksi neslušné pokládat. Na druhou stranu, ten „kdo chce rozumět, klade rozbíječské otázky. A položit takové otázky je vždy politickým rozhodnutím, kterým se ustavuje ve společnosti či skupině ‚politické pole‘, protože odpovědi na otázky, které rámcují naši existenci, jako například ‚kdo jsme či kdo je náš nepřítel‘, přestávají být samozřejmé. Politické pole vždy otvírá otázku, zda ‚je ještě možná změna systému zevnitř, nebo zda už je nutné proti němu bojovat zvenjšku‘ - ať už ji klademe v kontextu kapitalistické či jakékoli jiné společnosti. Rysem demokratické společnosti je třeba to, že téměř nic v její žité každodennosti není demokratické - jsou snad demokratické vztahy v zaměstnání, ve škole, v novinách, bankách, mezi dlužníky a věřiteli či mezi kapitálem a prací vůbec? Je možné demokratizovat ‚strukturu takové společnosti zevnitř, nebo její vnitřní nedemokratičnost už může být prolomena jen zvenjšku, radikální kritikou, či dokonce nějakou revolucí“?

Takové otázky není dobré klást. Kdo to nerespektuje, riskuje nálepku „levičák“, „extremista“ či rovnou „pomahač teroristů“. Nabourávají totiž nejen obecně přijímané definice situací, ve kterých musíme jednat, ale i sám rámec, do kterého všechny ty definice musejí zapadat, aby byly uznány „slušnými lidmi“ za legitimní“ (Bělohradský In: Hvizďala, 2012).

²⁸ Proč si, kupříkladu, státy neprodukují peníze sami tak, aby případné úroky z bank bylo možné investovat do veřejného sektoru a měli tak z bankovního systému prospěch všichni a ne jen soukromí bankéři? Proč, když nějaká banka krachuje, má být zachraňována státem, aby se nezhroutil bankovní systém, který je v podstatě hlavním původcem celé krize? A když už je zachráněna, proč není po právu legitimně znárodněna?

Mnoho lidí v české společnosti je zvláště háklivých na tyto otázky v kritice kapitalistické společnosti, protože od přechodu z komunismu a totality k demokracii, zde byla taková euforie a nadšení pro vše západní, že jsme se zapomněli tázat a kriticky dívat na celý projekt západní společnosti, jemuž značná část (nejen) mladých především na západě zkrátka již nevěří (např. hnutí Rozhořčených a Occupy). My zde žijeme jistě v lepší, svobodnější době, než před třemi desítkami let, ale právě proto, že skutečnou demokracii, o kterou usilovali naši rodiče, musí mladá generace (ale nejen ona) chránit a neustále hlídat, musí přijít i nepříjemné otázky.

Ona provázanost celé demokracie, politiky a celé společnosti s trhem má samozřejmě vliv i na vzdělávání.

Většina vlád na světě dnes reformuje školství, aby je přizpůsobily ekonomickým podmínkám. Školství, jak už bylo zmíněno, má též zajistit předání duchovní a národní kulturní tradice dané společnosti tak, aby byla v souladu s myšlenkou globalizace. Problém je podle Robinsona (2010) v tom, že tyto reformy se dělají pro novou realitu, ale starými způsoby.

Původní model veřejného vzdělávání byl navržen pro potřeby 19. století – dobu industrializace. Podle toho také vypadá. Robinson dokonce školy přirovnává k továrnám – zvoní tu při konci „směn“, jsou zde různá oddělená zařízení, jednotlivé předměty jako jednotlivé výrobní stanice, děti označené – podle věku²⁹. Tento přístup jako k produkční lince je kritizován jak Gattem, tak Robinsonem.

Samozřejmě edukace prošla mnoha dílčími změnami, vývojem v mnoha oblastech jako metodologie apod. Na druhou stranu ale ono **„proč se vzdělávat“** zůstává v duchu potřeb průmyslové společnosti.

Slovo **„scholé“** znamenající **„volné chvíle“**, již dnešní slovo **„škola“**, jejímž etymologickým základem je to prvé, nemá. Antické chápání vzdělávání ve volných chvílích mělo za cíl hledat především podstatu člověka – sebe samého. Mělo

²⁹ V USA mají žáci i svá identifikační čísla.

vychovávat a šlechtit duši. Zájmem vzdělání byl člověk a jeho poznání. Věda³⁰ měla sloužit tomuto poznání člověka. Dnes je zájem vědy a vzdělání do značné míry podřízen zájmu ekonomiky³¹ a nikoli člověku. Škola není odpočinkem či volným časem, ale hlavně tréninkem či kvalifikací. Moderní výchova „*pracuje s jakousi karikaturou původního tázání. Je založena na předpokladu, že na předem dané správné otázky existují předem dané správné odpovědi, a smyslem procesu výchovy je pouze předat nastupující generaci co nejefektivněji hotové odpovědi*“ (Pinc, 1999, s. 10).

„*Moderna (...) základní lidskou potřebu vyspět a vzdělat se pojala především jako vybavování individua sebevědomím a sebejistotou: rodina a škola ‚otužují‘ svěřence, aby byli dobře vyzbrojeni pro ‚život‘ – tak se vrací ona entelechiální uzavřenost. Telos/cílem není, aby to se světem dobře dopadlo (hovořeno s Komenským), nýbrž aby to dobře dopadlo se mnou, s JÁ. Egocentricita se vrací, tentokrát opatřena potencemi dříve nevidanými: člověk zůstává ‚samosvojným‘, je ve světě ‚já sám, já pán‘, svět je pro něj ‚tam‘, není doma, nýbrž jinde: ‚jinudostí‘ to nazývá J. A. Komenský. (...) To podstatné, co má výchova a škola činit, je domestikovat člověka, ne aby zůstával samosvojným, ale aby pečoval o celý svůj byt a pobyt*“ (Palouš, 2010, s. 33-34).

Právě dnešní ekonomická krize je v tomto směru (i dalších) dobrou příležitostí k reflexi a ke změně. Stále více lidí se již neztotožňuje a nesouhlasí s výkladem sociálních nerovností, ani se vztahem k přírodě³². I podoba vzdělávacího systému dnes začíná ztrácet svou legitimitu a ospravedlnění. Před třiceti nebo čtyřiceti lety měl

³⁰ Dnešní adorace vědy a technologické vyspělosti téměř jako náboženství rozhodně není spásná a nevede automaticky k obecnému blahobytu. I režimy jako bylo nacistické Německo, nebo dnešní Čína atd. byly a jsou technologicky vyspělé.

³¹ To můžeme vidět i v tendenci privatizace a přeměny škol a univerzit na výdělečné organizace, kdy i na samotném procesu vzdělávání se má vydělávat. Což samo o sobě nemusí být vyloženo špatně, ale privatizace celého např. vysokého školství, o němž se mluví třeba ve Španělsku, je vskutku kontroverzní.

³² Existují nejen lokální, ale i globální rizika (ozonová díra atd.) ničení přírody, a protože další „*nová rizika vyrůstají přímo z povahy moderní společnosti a jsou vedlejším důsledkem dosahování jejích priorit, není moderní společnost ve své dnešní podobě schopna jim účinněji čelit. Omezuje se na to, že je úředně eviduje, přírodovědně vysvětluje či je dokonce komerčně využívá a při tom politicky bagatelizuje. Výsledkem je vznik systému institucionalizované nezodpovědnosti, kdy stačí, aby příroda byla poškozována v rozsahu úředně povolených předpisů a norem, a vše je zdánlivě v pořádku*“ (Keller, 2004, s. 45).

vysokoškolsky vzdělaný člověk jistotu pracovního uplatnění. Dnes to tak zdaleka není, a často se mladí lidé ptají, zda se jim vůbec finančně vyplatí na některé studijní obory nastoupit. Proto škola ani jako příprava na povolání již nemá takovou hodnotu.

Robinson (2010) kromě ekonomické krize a krize vztahu k přírodě, poukazuje ještě na další krizi, jež má stejný původ. Je zde tedy nejen krize přírodních zdrojů, ale i lidských zdrojů. V souvislosti s tím volá nikoli po reformě edukace, která by byla pouze evolucí nesprávně fungujícího systému, ale přímo po „*revoluci*“. Proto, abychom našli nové způsoby vzdělávání, je ovšem nutné se odpoutat, osvobodit od zavedených způsobů myšlení. Což ovšem není tak jednoduché, poněvadž mnoho věcí, jež považujeme za samozřejmé, je těžké sledovat s odstupem, v novém světle, nebo se vůbec nad nimi zamýšlet. A je to právě proto, že ty věci považujeme za samozřejmé.

Jedna z těchto věcí je linearita vzdělávacích systémů. Začnete v bodě A, jdete jedním směrem, a pokud děláte vše správně, jste nastavení a vzdělání pro zbytek vašeho života. Ale „*život není lineární, nýbrž organický. Vytváříme své životy symbioticky tak, jak objevujeme naše talenty ve vztahu k okolnostem, které nám naše talenty pomáhají vytvořit*“ (Robinson In: TED, 2010). Proto prosazuje změnu od takto spíše rigidního systému, který vede po jedné linii, k přechodu na systém mnohem více členěný, pružný, rozvětvený, kde se bere více než věk v potaz schopnost, potřeba či sklon žáka (např. pracovat buď samostatně, nebo ve větších či menších skupinách apod.). Užívá přirovnání standardizované fastfood restaurace k restauracím Michelin, kde naopak nic standardizovaného není, ale naopak je to přizpůsobeno místním podmínkám (Robinson, 2010).

Je důležité si uvědomit, že lidské talenty jsou velmi různorodé a právě standardizace vede ke konformitě, která způsobuje, že mnoho z těchto talentů a nadšení není rozeznáno a mnozí (pravděpodobně většina lidí, které znám) ani pořádně neví, co by chtěli v životě dělat a v čem jsou skutečně dobří. I proto mnoho lidí vzdělání opouští, poněvadž jim chybí ve škole „*výživa pro ducha*“ (Robinson In: TED, 2010), nebo pak, jak je řečeno v jednom filmu: „*dělají práci, která je nebaví, aby si koupili věci, které nepotřebují*“. Obětí tohoto industriálního modelu jsou především umění,

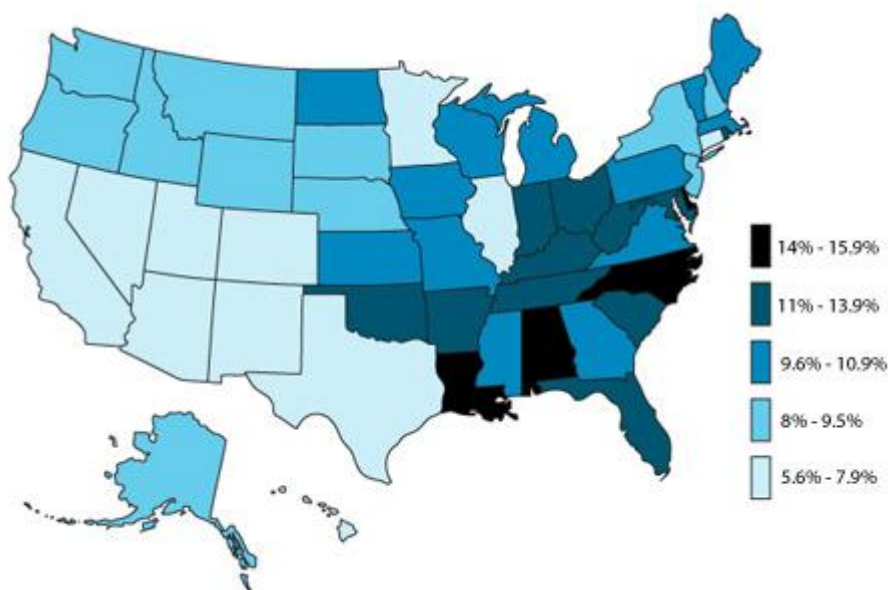
z nichž se běžně ve škole vyučuje jen hudební výchova a výtvarná výchova a navíc poměrně málo³³.

Další problém, o němž mluví Robinson, souvisí právě s potřebou konformity ve standardizované edukaci a jmenuje se ADHD³⁴. Žijeme ve společnosti, kde na lidi působí téměř neustále obrovské množství vjemů a informací – z počítačů, desítek televizních programů, reklam na každém kroku. Toto neustálé „útočení“ na pozornost dětí vede k tomu, že jsou roztěkaní a ve škole neschopní dávat pozor při sledování povětšinou poměrně nudného výkladu. Aniž by Robinson popíral zcela existenci ADHD, upozorňuje na zvláštní úkaz epidemie ADHD, který demonstruje na mapce výskytu poruchy v USA (obr. 1), z které je patrné, že postupem na východ se pozornost a zájem dětí snižuje, což je poněkud úsměvné. Připomíná i zajímavý fakt, že se výskyt ADHD zvýšil po zavedení standardizovaného testování a tvrdí, že tato epidemie je fiktivní (Robinson, 2010).

Hyperaktivní děti jsou oběťmi standardního uniformního systému edukace, který po nich vyžaduje klidně sedět a poslouchat. Léky užívané dětmi s ADHD je mají uklidnit jejich smysly. Robinson kritizuje tento přístup anestezeování. Měli bychom dělat přesný opak. Měli bychom jim poskytnout estetickou zkušenost, kterou poskytuje zejména (ale nikoli pouze) umění. Zkušenost, při níž jsou naše smysly plně ponořeny do přítomného okamžiku a zrovna prováděné činnosti. Mnoho dětí s ADHD prochází vzdělávacím systémem v tomto uměle vytvořeném, utlumeném stavu, aby mohly být účastny procesu vzdělávání zaměřeného zejména na předměty, jež se jim budou hodit do zaměstnání. Systém standardu, kterému se žáci musí přizpůsobit, ale jen málo může být přizpůsobeno jim.

³³ Rád bych upozornil na nesmyslnost a kontraproduktivnost známkování ve výtvarné výchově a hudební výchově, kdy učitel subjektivně hodnotí tvorbu či přednes žáků a může je tak velmi snadno demotivovat v zájmu o jakýkoli druh umění a jejich kreativitu zabíjí právě tak, jak popisuje Robinson.

³⁴ Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperkinetická porucha (HKP).



obr. 1: výskyt diagnózy ADHD u dětí mezi 4 – 17 lety v USA v roce 2007³⁵ (CDC, 2011)

I toto či inflace vzdělání³⁶ jsou jedny z důvodů, proč bychom se měli zamyslet nad naším chápáním inteligence a způsobu vzdělávání. Měli bychom vychovávat celou osobnost s individuálním přístupem. Robinson prohlašuje, že kreativita³⁷ by dnes měla být stejně důležitým faktorem ve vzdělání, jako matematika či čtení a psaní a to proto, že většinou ty nejlepší myšlenky vznikají z propojení myšlenek různých oborů. Celý lidský mozek není jen systémem příhrádek, ale je velice provázaný. Je tedy záhodno změnit paradigma edukace, v němž podřizováním přípravy na povolání potlačujeme například estetickou tvorbu se slovy: „Nemaluj, nezpívej, netancuj a běž se učit něco pořádného! Tohle tě neživí.“ Kreativitu též hubí fakt, že chyba je snad to nejhorší, co člověk může ve škole udělat. Strach z učinění chyby brání tvořivosti (Robinson, 2009).

Není ovšem zapotřebí vytvářet nějaké zcela nové modely vzdělání. Existuje celá řada různých jiných již existujících, z nichž se dá inspirovat. Ve waldorfské škole

³⁵ Zhruba třetina dětí s ADHD bere léky. Medikamenty, které jsou používány při léčbě ADHD jsou drogy s mnohdy nebezpečnými vedlejšími účinky.

³⁶ V západní společnosti titul BA dnes nemá takovou hodnotu jako třeba před 30-ti lety. Pozici, na kterou dříve stačil bakalářský titul, je dnes potřeba alespoň titul magisterský a PhD, kde stačil Magisterský.

³⁷ Tvořivost definuje jako: „proces produkování originálních myšlenek majících hodnotu“ (Robinson, 2009, překl. aut.).

například chyba není takový strašák, jako ve standardní škole. Zde se nepropadá, nedostávají se pětky, děti jsou povzbuzovány k tvořivosti, pohyb (eurytmie) je součástí předmětů jako matematika apod. Samozřejmě může někomu vyhovovat i standardní forma edukace. Nakonec najít dokonalý systém vzdělávací je asi tak utopické, jako najít ideální systém politický. Jde o to, poskytnout každému dítěti prostředí a podmínky, jež mu budou vyhovovat a díky jimž pozná, co ho baví, co mu jde dobře, v čem má talent, kde se může realizovat a co v něm vzbudí vášně pro to, co dělá. Což je záležitost ke zlepšení v současných modelech vzdělání, kdy na celém světě existuje hierarchie předmětů podle užitečnosti k povolání, či přípravě na vysokou školu, přestože není třeba, ba ani záhodno, aby byli všichni vysokoškolsky vzdělaní (nebo ne hned), poněvadž společnost potřebuje být diverzifikovaná. Nepochybně nelze najít argument proti tomu, aby byla společnost co nejvíce vzdělaná. Avšak chápání vzdělání hlavně jako kvalifikace a přípravy na povolání, zvyšování konkurenceschopnosti a HDP, o což politikům, jako hlavním plánovačům edukace jde, je asi ten největší problém.

Přece však, měl-li být člověk vychováván a vzděláván ve všech stránkách svého „já“, měla-li by být edukace zaměřena na různé stránky inteligence, neměla by omezit své zaměření na výše zmíněné formy inteligence a schopností. Například i sociální inteligence je velmi důležitá. Těžko někdo namítne něco proti tvrzení, že vstřícné a přátelské prostředí důvěry je lepší pro rozvoj ducha a existování vůbec, než atmosféra nejistoty a negativních emocí.

Západní pohled na vzdělání je orientován na rozvoj mozku, rozumu, inteligence ve smyslu schopnosti učit se, chápat a myslet logicky. Jenomže se tak trochu pozapomnělo na duši samotnou, na prožívání, na emoce. Přestože „*v našich činech spatřujeme součinnost rozumu a citu*“ (Hume In: Sedláček, 2009, s. 177). Jsou to právě častěji city, které vedou k činům. Rozum chápe, ale cit vede k akci.

Sociální inteligence jako schopnost působit pozitivně na své okolí předpokládá pozitivní vnitřní pocity a rozpoložení už samotného člověka, který pozitivně působí. Těžko budeme na někoho kladně působit, dusíme-li v sobě vztek či nenávist. Nabízí se námitka, že pozitivní emoce se přece nedají naučit. Pochopitelně neexistuje učebnice, kterou se člověk z paměti naučí a je hotovo a negativní emoce prostě přestanou existovat. Leč s emocemi se rozhodně dá pracovat a jakási péče o duši, má vlastní

starost o to, jak se cítím, hledání příčin pro svůj stav určitou sebereflexí a snaha o vnitřní klid či snaha o akceptaci negativních stavů by měla být součástí života každého člověka. To je stránka, na níž není kladen zrovna eminentní důraz ve společnosti našich, dalo by se říci „vymytých mozků“ do postoje, že peníze a povolání jsou tím hlavním zdrojem štěstí. Cesta k „výuce“ práce s emocemi je, spíše než přímým působením, opět v „agrikulturním modelu edukace“ popisovaným Robinsonem. Tedy ve vytvoření vnějších podmínek tak, abychom napomohli požadovanému výsledku.

Waldorfská pedagogika tento emocionální aspekt neopomíná. Zvláště ve druhém období vývoje dle Steinera, jsou emoce tím, čím člověk hlavně prožívá svět³⁸ a čím se učí. Pomocí tvořivých aktivit, umělecké činnosti, eurytmie se snaží navodit v žácích i učitelích duševní pohodu. Též vztahy ve waldorfské škole mají napomáhat kladným emocím. Na této škole budete obtížně hledat hystericky ječící paní učitelku. Zde má panovat prostředí důvěry. Učitel na waldorfské škole zřídka kárá žáka. Má mít přirozenou autoritu³⁹ díky pěstování vztahu.

Sociální inteligence⁴⁰ kromě předpokladu pozitivních duševních stavů a pocitů předpokládá i důvod ke spolupráci a nekonfliktní vztahy. Předpokládá tedy pochopení důvodů proč kooperovat. Předpokládá tedy, že můj vztah s ostatními je vlastně stejně důležitý, jako já sám, neboť já sám na ostatních závisím. Péče o vlastní duši je předpokladem rozvoje empatie, a tak možnosti snahy péče o ostatní a spolupráce s nimi. „Smysl pro spolupráci“ není jako prostředek k dosažení pouze osobního prospěchu, ale prospěchu společnosti; potažmo i mého vlastního, poněvadž jsem její součástí. Koneckonců vztah je jeden z nejdůležitějších smyslů bytí lidstva. V dnešním světě platí Aristotelovo *zoon politikon*. Bez ostatních bychom těžko přežili. Společnost

³⁸ V prvním období je, dle Steinera, touto nejdůležitější složkou vůle, ve třetím myšlení.

³⁹ „Pakliže má nastat zdárný proces [výchovy], musí poměr vychovancův k vychovateli dostat do sebe moment autority.

Co znamená moment autority? Znamená především, že poměr mezi vychovatelem a vychovancem není poměrem rovnosti, nýbrž vychovanec vzhlíží k vychovateli. To je zase zvláštní věc a všichni víme ze životní zkušenosti, že poměry mezi lidmi takto prožíváme: paralelnost, rovnost nerovnost, směr vzhůru dolů. To jsou momenty našeho prožívání, našeho společného světa, které nelze konstatovat jinak nežli naším prožíváním samým. Ke vztahu autority však přistupuje dále, že vychovanec ví, že v osobě vychovatelově je něco pozitivního, a toto „více než on“ sám je schopen chápat, sám schopen prožít“ (Patočka, 1997, s. 54).

⁴⁰ Tento pojem byl vytvořený americkým psychologem E. L. Thorndikem: *schopnost a dovednost optimálně sociálně komunikovat, smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy.*

přetrvává díky smrtelníkům, a proto zde existuje možnost, že i samotná lidská společnost zanikne. Tudíž určitý soucit s ostatními bytostmi a harmonie soužití s přírodou je nezbytný předpoklad jejího trvání.

Buber popisuje svět jako existenci dvou modů vztahu ke světu či bytí. „*Tato dualita spočívá ve vztahu Já – Ono a Já – Ty. Vztah Já – Ono⁴¹ funguje na principu kalkulace, analýzy, preferencí a racionality. Vztah Já – Ono je vztahem pro nějaký jiný cíl než vztah sám; vztah znamená v tomto procesu pouze prostředek, není tedy skutečným vztahem. Vztahy Já – Ono lze vědecky analyzovat. Naopak vztah Já – Ty se od všeho odlišuje, je to čistý vztah pro vztah samotný, který nemá žádnou jinou hodnotu či cíl než prožitek sám*“ (Sedláček, 2009, s. 207). Vztah Já – Ono pomáhá zajišťovat člověku to, díky čemuž může žít. „*Ale ten, kdo žije pouze s ním, není člověkem*“ (Buber In: Sedláček 2009, s. 207). Ve vztahu Já – Ty je prožitek v čiré přítomnosti, v němž se projevuje lidskost. Vztah Já – Ono má tedy být jen půdou pro vypěstování vztahů Já – Ty.



Mluví-li Robinson o revoluci vzdělání ve smyslu reorganizace systému, jeho přizpůsobení jednotlivci a zaměření na další stránky inteligence a kreativitu, je zároveň vhodné podotknout, že na druhou stranu je nutné uchovat to, co je cenné a důležité. To jest smysl a postoj ke vzdělání jak byl chápán například v osvícenství, tedy jako: nezbytný nástroj ke zdolání ignorance a víry v různé mýty skrze rozumné kritické myšlení, které zpochybňuje dogmata a přesvědčení předkládané různými autoritami. Pokud se budeme snažit uchovat tento přístup, nebude to znamenat ustrnutí v jednom bodě, ale právě naopak spíše uchovávání snahy o dosažení ideálu. Je-li ho možno dosáhnout, je snad jen otázka optimistického či pesimistického přístupu. Nebude-li snaha ideálu dosáhnout či nebude-li žádný ideál ani existovat, budeme žít v nihilismu a zcela jistě se k tomuto ideálu, ať už bychom chtěli či nechtěli, ani nepřiblížíme. Osvíceneckým přístupem naopak budeme zpochybňovat i sám ideál a stále se tak snažit o poznání a nápravu světa, přestože „*ji nikdy nelze zaručit natrvalo*“ (Pinc, 1999, s. 56).

⁴¹ Tento vztah by se dal popsat jako vztah, který má *homo oeconomicus*.

Pinc poukazuje na pojetí Hannah Arendtové, která charakterizuje současnou „celosvětovou krizi vzdělávání“ v souvislosti „s krizí odpovědnosti, s rozšířenou moderní neochotou převzít odpovědnost za svět navzdory tomu, že nevypadá tak, jak bychom chtěli. Rozšířená představa, že bychom ochotně převzali odpovědnost za svět, kdyby vypadal tak, jak bychom si přáli, je ovšem nesmyslná a jde vlastně o protimluv. Odpovídat lze pouze za něco, co není stabilní, hotové a zabezpečitelné. Odpovídáme totiž za důsledky, tedy za něco, co co ještě není a to je možné pouze potud, pokud jsme ochotni převzít a akceptovat to, co již není, to, co bylo, co je minulé. Právě v tomto smyslu je podstatou výchovy něco uchovávat a předávat.“ (Pinc, 1999, s. 54).

Dle Pince by výchova, na rozdíl od politiky, měla být konzervativní, tj. měla by zde být výrazná iniciační dimenze výchovy. Další generace by měla být seznámena se světem, do něhož se narodila, aby potom mohla pracovat na jeho nápravě. Díky této iniciaci je člověk schopen se postavit na vlastní nohy, postarat se a být schopen převzít odpovědnost za sebe a své potomstvo. Měl by samozřejmě umět psát, počítat, v malé zemi se naučit cizímu jazyku, pracovat s informacemi – umět je vyhledávat a případně ověřovat; též by se měl vyznat ve společnosti ve smyslu práva, politiky a ekonomiky, aby byl schopen odpovědně volit politické zástupce, kteří budou mít nad ním moc. Nebudou-li potomci znát dobře svět, do něhož se narodili a jehož přítomnost, která vychází z minulosti, žijí, nebudou ho moci napravovat. Měla by však existovat i určitá úcta nováčků k dědictví minulosti. „Jde o konzervativní uchovávání dědictví minulosti, o ochranu před radikalismem nováčků, kteří vždycky chtějí změnit svět z gruntu a neochrání-li je starší před důsledky jejich činů, máme tu revoluci neboli katastrofu.

Na druhé straně je však nezbytně nutné chránit také elán nováčků, neboť naše naděje vždy závisí na tom, co oni přinesou. Naději totiž můžeme založit jenom na novém. Zničili bychom všechno stejně katastroficky, kdybychom se přespříliš snažili to přicházející paternalisticky kontrolovat a předepisovat mu, jak má vypadat“ (Pinc, 1999, s. 56).

Emancipační dimenze, která stojí proti dimenzi iniciační, podle Pince v moderní edukaci dominuje. V této emancipaci jde o realizaci hesla francouzské revoluce – rovnost. Avšak rovnost do výchovy principiálně nepatří (Pinc, 1999, s. 56). Vychovatel musí být autoritou dítěti. Je tím, kdo jej vede a ukazuje mu svět. Tato emancipace

ve výchově nemá místo, protože vychovávaný se nemůže vyprostit ze závislosti na vychovateli. Nedošlo by potom k výchově. Tento postoj *egalité* může vést někdy až k absurdním situacím, kupříkladu když se v některých zemích musí rodič obávat použití i malého a přiměřeného fyzického trestu na dítěti na veřejnosti, aby nevypadal jako tyran apod.

Vyskytuje-li se emancipace dětí v edukaci, potom v dnešní době naopak v momentě, kdy by k ní opravdu mělo dojít, k ní čím dál častěji nedochází. To lze pozorovat na generaci třicátníků v mnoha zemích Evropy, žijících u svých rodičů. Ale i když už je člověk *sui iuris*, lze se pak často setkávat s jakousi rezignací, s cestou nejmenšího odporu, případně nezájmem a indiferencí k širšímu okolí a událostem, jež se mě zdánlivě bezprostředně netýkají. To je mimo jiné i důsledkem přístupu ke vzdělání jako získání kvalifikace a nikoli jako celoživotní snahy o poznání pro poznání samotné; zvědavosti pro skutečnosti, které transcending každodennost.

Častokrát proklamované tvrzení, že žijeme v globální společnosti, platí. Jsme všichni na jedné planetě a vzájemně se ovlivňujeme. Vždyť už jen tím, co si nakoupím, mohu ovlivnit díky globálnímu trhu někoho na druhé straně světa. I proto máme každý zároveň odpovědnost za celou planetu. Jak řekl někde Václav Havel: „*Utrpení jediného člověka, je problém pro všechny ostatní.*“ Avšak globální spolupráce na sto procent funguje jen, co se týká světového obchodu. Obchodujeme vesele s Čínou a jinými režimy, i přesto, že porušují základní lidská práva, která jsme přislíbili dodržovat. Ale ignorováním porušování těchto práv jinde proto, že si to snad vynucuje ‚neviditelná ruka trhu‘, jsme za jejich porušování též přímo odpovědní. Právě teď, kdy existují největší rozdíly mezi chudými a bohatými v historii lidstva, přestože jsme technologicky nejpokročilejší, je zjevné, že sama historicky největší produkce bohatství a vědecký pokrok nevede sám o sobě k blahobytu všech, měli bychom se zaměřit právě na kooperaci spíše než soutěživost a konkurenci a to i ve vzdělání. Je nutné zabránit přílišné ekonomizaci vzdělání a naopak střežit humanistické ideály a v jejich duchu i vychovávat všechny žáky, nejen studenty humanitních oborů, abychom se snad jednou nedostali do situace (je otázka, zda už v ní do jisté míry nejsme), že budou i vládnoucí vrstvy zkrátka otroky trhu nebo bankovního systému podobně, jak to popisoval Havel v *Moci bezmocných*, kdy ani osoby s politickou mocí si nebudou moci dovolit

propagovat myšlenky nekonformní se zavedeným systémem, ať už s nimi nesouhlasí sebevíc.

Přestože filozofie Rudolfa Steinera je poměrně těžko pochopitelná a zakládá se na, pro západní společnost, kontroverzních ezoterických teoriích a mystice, samotná koncepce je bezpochyby velmi zajímavá. Waldorfská pedagogika je jen jinak popsaná cesta k tomu samému, čeho chce dosáhnout i standardní pedagogika. Současně na všechny problémy edukace zmíněné v této práci, má waldorfská pedagogika více či méně recept na jejich řešení. Snad vždy více, než škola standardní. Zcela jistě co se týče kreativity, mezilidských vztahů, odpovědnosti a spolupráce. A je možná právě tím, že vychází ze Steinerovy filozofie, která, ač v mnoha aspektech obtížně pochopitelná, je založena především na morálních zásadách a duchovních transcendentálních hodnotách spíše, než na materiálu. I proto myslím, že je tato pedagogika přínosem a měla by být inspirací pro donekonečna neustále reformované školství.

4 Pilotní studie – Waldorfská škola

Na základě teoretických předpokladů rozdílů mezi standardní pedagogikou a waldorfskou pedagogikou bych chtěl v budoucnu podrobněji zkoumat reálné rozdíly postojů ke vzdělání žáků standardních škol a waldorfských škol, a zda skutečně waldorfská škola řeší některé výše probrané problémy dnešního vzdělávání.

Uskutečnil jsem tedy pilotní studii, na níž bych chtěl navázat v magisterské diplomové práci a provést rozsáhlejší výzkum porovnání postojů ke vzdělání žáků obou typů škol. Tedy, jak a v čem se liší postoje žáků a proč. Cílem pilotní studie je hledat konkrétněji témata a otázky pro pozdější hlavní výzkum. Další cíl je rozvinutí mých dovedností při provádění rozhovoru a stanovení potenciálních problémů, jako například výběr participantů, organizace výzkumu či výběr nástrojů pro sběr dat.

Cílem pilotní studie není stoprocentní ověřování hypotéz, ale spíše naznačení, jakým směrem se dále ubírat s výzkumem a především, zda je možné požadované informace od dětí získat.

4.1 Hypotézy

Hypotézy jsou postaveny na výše jmenovaných teoretických rozdílech mezi waldorfskou pedagogikou a standardní pedagogikou. Vycházím tedy z četby odborné literatury a dalších zdrojů zaměřených na waldorfskou školu a problémy edukace obecně a snažím se předpokládat možné rozdíly ve výstupech vzdělávacích přístupů.

H1: Žáci waldorfských škol kooperují více, než na standardních školách.

Na waldorfských školách děti často sami organizují různé společenské akce, mají společné skupinové úkoly ve výuce apod.

Ve standardním vzdělávání je tendence k separaci žáků, co se týče školních prací a úkolů, aby mohli být objektivněji individuálně hodnoceni.

H2: Soutěživost nepovažují za důležitou součást vzdělávacího procesu.

Žáci ve waldorfských školách mají jen málo příležitostí být srovnáváni mezi sebou hodnocením či učiteli. Naopak u žáků standardních škol se dá předpokládat jistá míra touhy mít lepší známky a hodnocení, než ostatní.

H3: Žáci ve waldorfské škole berou úlohu vzdělání a školy vůbec jako celkový rozvoj osobnosti a ducha, spíše než jen jako přípravu pro další studium či profesi.

Celkový přístup k výuce a celé pojetí waldorfské pedagogiky znamená, že zde není (a pokud ano, tak menší) tendence k hierarchizaci předmětů dle důležitosti, která, i když

neoficiálně, přece jen existuje ve standardních školách. Waldorfské škole se projevuje snad pouze rozdílnou hodinovou dotací jednotlivých předmětů.

H4: Žáci waldorfských škol cítí menší tlak na výkon a stres.

Vzhledem k absenci známkování a hodnocením pouze slovním lze předpokládat, že žáci waldorfské školy nejsou motivováni k učení strachem ze špatné známky a cítí tedy méně stresu než žáci ve standardní škole.

4.2 Výzkumný soubor

Pilotní projekt byl proveden na waldorfské základní škole v Praze v Jinonicích v dubnu 2012 ve třídě devátého ročníku. Vybral jsem záměrně poslední ročník ZŠ, kde je větší možnost reflexe žáků a také jsem zde předpokládal lepší vyjadřovací schopnosti než v nižších ročnících.

Poněvadž je v Praze pouze jedna waldorfská ZŠ a jedna škola s waldorfskými třídami (ZŠ Dědina), byl výběr respondentů vcelku omezen.

Zkoumaný vzorek respondentů byl tvořen 14-ti žáky.

4.3 Metoda sběru dat a způsob jejich zaznamenávání

Po dohodě s ředitelem školy a třídní učitelkou zkoumané třídy jsem se rozhodl pro kvalitativní metodu skupinové diskuse. Bylo to z důvodů organizačních, ale i proto, že podle pana ředitele nemají někdy v této škole dobré zkušenosti s používáním dotazníků, že jsou potom data zkreslená či dezinterpretovaná. Pan ředitel mě žádal o co nejvíce „lidský přístup“ a proto jsme se dohodli, že by byla nejlepší právě diskuse.

Skupinovou diskusi jsem zvolil též z důvodu, že „*mnoho názorů a postojů se váže na sociální vztahy. Proto je lepší příslušná data zjišťovat v sociální situaci, tedy ve skupině*“ (Hendl, 1997).

Udělal jsem též kompromis s vedením školy v tom, že jsem nepoužil diktafon či jiné záznamové zařízení, ale u diskuse byla přítomna má asistentka, která dělala zápis odpovědí žáků do počítače.

Soubor předem připravených otázek jsem nachystal na základě konzultace s vedoucím práce a inspirací mi byl též výzkum agentury STEM pro MŠMT *Postoje rodičů a žáků ke vzdělání* (STEM, 2009).

Během diskuse se pořadí připravených otázek měnilo, případně jsem některé formulace pozměnil, některé otázky vynechal či přidal.

4.4 Reflexe

Zorganizování studie a komunikace s waldorfskou školou nebyla úplně nejrychlejší, ale samotná diskuse byla vcelku přínosná.

Skupinová diskuse byla v době vyučování a probíhala překvapivě hladce. Žáci byli povětšinou otevření a sdílní, i když asi pět lidí se diskuse prakticky neúčastnilo, což je riziko této formy zkoumání. V hlavním výzkumu by tedy bylo vhodné spíše skupinové interview v kombinaci s kvantitativním výzkumem formou dotazníku.

Diskuse trvala cca hodinu, přestože žáci chtěli, aby trvala déle a nemuseli tak pokračovat ve výuce.

Žáci se při odpovídání často překřikovali a někdy bylo nutné diskusi hodně moderovat a žádat o zopakování odpovědí. Ne všichni je však vždy zopakovali a tak ne úplně všechny odpovědi byly zaznamenány do zápisu. Také nelze vyloučit, že se žáci ve svých odpovědích vzájemně ovlivňovali, na druhou stranu se však též doplňovali.

Aniž bych chtěl dělat jakékoli definitivní závěry, rád bych se zmínil o několika dojmech z pilotní sondy. Z mého subjektivního hlediska mě dosti překvapilo, jak rezolutně žáci odmítli důležitost soutěžení mezi sebou a snahy být lepší než ostatní žáci, což naznačuje pravdivost druhé hypotézy.

Můj další dojem byl velmi pozitivní v tom, jak se žáci ve škole cítí. Z odpovědí usuzuji, že do školy chodí docela rádi, protože tam panuje příjemná atmosféra. I během diskuse to tak bylo.

Zároveň žáci nepovažují svou školu za obtížně zvladatelnou. Ba naopak. Tato absence vyšších nároků a tlaku je tak zřejmá do té míry, že i sami žáci jsou si vědomi nedostatků waldorfské pedagogiky oproti běžné škole ve smyslu například menších encyklopedických znalostí či odlišné probírané látky v matematice⁴². Hypotéza čtvrtá se tak jeví jako oprávněná a zdá se jako dobré téma pro další výzkum. To se potvrzuje i z tvrzení žáků, že ani doma necítí od rodičů příliš tlaku.

Do hodnocení dvou zbylých hypotéz bych se raději na tomto místě nepouštěl.

Žáci mi též při zpětném pohledu připadají skromní v tom, že sami od sebe ani nesdělovali, co všechno dělají sami. Informace o ročníkové práci a divadelním představení jsem z nich v podstatě musel získat sám. Že sami organizovali ples, zorganizovali a zinscenovali divadelní představení atd. jsem se dověděl od jejich třídní učitelky⁴³. Ta mi navíc říkala, že eurytmii též prezentují veřejně na vystoupení, kde předvádějí vlastní básně.

Na základě pilotní studie jsem získal poznatky ohledně metodologie dalšího výzkumu. Ověřil jsem si uskutečnitelnost výzkumu, získal jsem předběžná data, díky nimž je více jasné, jakým směrem výzkum dále ubírat.

Jsem toho názoru, že výzkum má smysl provádět, neboť by mohl poodhalit určitou hodnotovou orientaci žáků obou typů škol a hlavně motivaci žáků ke vzdělávání.

5 Závěr

Cílem mé práce bylo hledat východiska pro určité otázky výchovy a vzdělávání skrze waldorfskou pedagogiku. V teoretické části jsem popsal východiska waldorfské pedagogiky, kurikulární dokumenty, z nichž vychází české školství, a probral jsem problémy standardního vzdělávání, na které poukazují někteří pedagogové a filozofové nejen u nás.

⁴² Na učitele matematiky si ovšem žáci stěžovali. Nelze zde tedy generalizovat, neboť se v tomto případě možná jedná jen o selhání jednoho učitele a nikoli o systém waldorfské pedagogiky.

⁴³ Informace od třídní učitelky nejsou součástí zápisu pilotní studie.

Na základě informací v teoretické části jsem došel k závěru, že waldorfská pedagogika do jisté míry řeší tyto problémy a formuloval jsem tedy několik hypotéz pro praktickou část.

Pilotní studie prokázala uskutečnitelnost dalšího výzkumu a připravila pro něj půdu ve smyslu organizace a metodologie.

V bakalářské práci jsem si nedělal ambice vyřešit problémy současné výchovy, ale spíše upozornit na některé z nich a případně se pokusit řešení nastítnit tak, aby byla práce podkladem pro další výzkum v této oblasti.

6 Použité zdroje:

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě; Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

CDC; *ADHD*. [online]. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention. Poslední aktualizace: 12. 12. 2011. [cit. 22. 5. 2012]. Dostupné z [www: <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/prevalence.html>](http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/prevalence.html)

CZP - Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze (PaedDr. Tomáš Hák (COŽP UK), RNDr. Vojtěch Hrouda, PhD. , Mgr. Hana Kolářová, Mgr. Jan Kovanda (COŽP UK), Prof. RNDr. Bedřich Moldan, CSc. (COŽP UK) – hlavní editor , Mgr. Milan Ščasný (COŽP UK)). *Návrh národní strategie udržitelného rozvoje České republiky*. [online] In: *K udržitelnému rozvoji České republiky: vytváření podmínek (Towards Sustainability in the Czech Republic – Building National Capacities for Sustainable Development)*. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 1997. [cit. 5.4.2012] Dostupné z [www: <http://www.czp.cuni.cz/projekty/sdcz/strategie11.pdf>](http://www.czp.cuni.cz/projekty/sdcz/strategie11.pdf)

El Economista.es; Bankia recibirá respaldo público por entre 7.000 y 10.000 millones de euros. [online] Madrid: Ecoprensa S.A. Poslední aktualizace: 7. 5. 2012. [cit. 19. 5. 2012]. Dostupné z [www: <http://www.eleconomista.es/banca-finanzas/noticias/3946568/05/12/El-Gobierno-y-el-Banco-de-Espana-preparan-un-un-plan-de-saneamiento-para-Bankia.html>](http://www.eleconomista.es/banca-finanzas/noticias/3946568/05/12/El-Gobierno-y-el-Banco-de-Espana-preparan-un-un-plan-de-saneamiento-para-Bankia.html)

El País; Rajoy anuncia el recorte de 10.000 millones en Educación y Sanidad. [online] Madrid: © EDICIONES EL PAÍS, S.L. Poslední aktualizace: 9. 4. 2012. [cit. 19. 5. 2012]. Dostupné z [www: <http://politica.elpais.com/politica/2012/04/09/actualidad/1333985643_619652.html>](http://politica.elpais.com/politica/2012/04/09/actualidad/1333985643_619652.html)

GATTO, John Taylor. *Dumbing us down; The hidden curriculum of compulsory schooling*. 2. vyd. Gabriola Island (Kanada): New Society Publishers, 2005. 144 s. ISBN 0-86571-448-7.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. 244 s. ISBN 80-7184-549-3.

HESSEL, Stéphane. *Cry out! (Indignez vous!)*. [online]. Poslední aktualizace 24. 2. 2011. [cit. 5. 5. 2012]. Dostupné z [www: <http://axisoflogic.com/artman/publish/Article_62371.shtml>](http://axisoflogic.com/artman/publish/Article_62371.shtml)

HVÍŽĎALA, Karel. *Bělohradský: Demokracie je překonaná forma vlády*. [online] Praha: Centrum holdings, 2012. Poslední aktualizace: 26. 3. 2012. [cit. 19. 5. 2012]. Dostupné z [www: <http://aktualne.centrum.cz/rozhovory/clanek.phtml?id=738682&fb_ref=article-bottom&fb_source=home_multiline>](http://aktualne.centrum.cz/rozhovory/clanek.phtml?id=738682&fb_ref=article-bottom&fb_source=home_multiline)

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Slon, 2004. 204 s. ISBN 978-80-86429-39-7

LYNCH, David J. *Banks now even bigger to fail*. [článek online]. New York: Bloomberg L.P. Poslední aktualizace 19. 4. 2012. [cit. 9. 5. 2012]. Dostupné z [www: <http://www.businessweek.com/articles/2012-04-19/big-banks-now-even-too-bigger-to-fail>](http://www.businessweek.com/articles/2012-04-19/big-banks-now-even-too-bigger-to-fail)

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*. [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakl. Taurus, 2001. ISBN 80-211-

0372-8. Poslední změna 4. 12. 2002 [cit. 10. 2. 2012] Dostupné z www: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

MZP. *Udržitelný rozvoj*. [online]. © 2008 - 2012 Ministerstvo životního prostředí [cit. 5.4.2012] Dostupné z www: <http://www.mzp.cz/cz/udrzitelny_rozvoj>

KORYCH, Martin. *TK – 23062011 – Školy s nejlepšími výsledky.pdf* [online]. MŠMT, 2006. Poslední změna 23. 6. 2011 [cit. 17. 2. 2012]. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/file/16368>>

PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

PATOČKA, Jan. *Filozofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 66 s. ISSN 0862-4461.

PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filozofii výchovy*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-7298-004-1.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita – Filozofická fakulta, 1995. ISBN 80-210-1097-5.

PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-579-6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jan. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 19. 2. 2012]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

ROBINSON, Ken. *Bring on the learning revolution*. (přednáška) [online]. In: TED Talks. Poslední změna: květen 2010. [cit. 22. 5. 2012]. Dostupné z www: <http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html>

ROBINSON, Ken. *Hammer Lectures* (přednáška). [online]. Poslední změna 6. 3. 2009. [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné z www: <<http://www.youtube.com/watch?v=yJAL21IE9fY>>

ROBINSON, Ken. *Changing Paradigms* (přednáška). [online]. Poslední změna 4. 2. 2010. [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné z www: <<http://www.youtube.com/watch?v=mCbdS4hSa0s>>

SEDLÁČEK, T. *Ekonomie dobra a zla; Po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. 1. vyd. Praha: 65. Pole, 2009. ISBN 978-80903944-3-8.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout...: Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 2007. 112 s. ISBN 80-903761-2-6.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Na cestě od lilie k růži; Skutečná pedagogika začíná tam, kde se učitel učí přinejmenším tolik jako dítě*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 2008. 136 s. ISBN 978-80-87249-02-4

STEINER, Rudolf. *Filozofie svobody*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 203 s. ISBN 80-900307-0-X.

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy; Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. 120 s. ISBN 80-900307-9-3.

STEM, Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání; Část 2. *Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Praha, 2009. [online]. Praha: © MŠMT 2006-2012. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani >](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani)

VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana – et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném, a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *ÚZ č. 808; Úplné znění; Školství*. 27. 9. 2010. Ostrava: Sagit, a.s. ISBN 978-80-7208-825-6.

7 Přílohy

ZÁPIS SKUPINOVÉ DISKUSE

I: Ahoj. Jmenuju se Igor a dělám bakalářskou práci na téma Postoj dětí ke vzdělání a potřeboval bych se vás na pár věcí zeptat.

I: Kdybych sem dneska nepřišel, tak co byste dělali?

- Nudili bychom se.
- Už bychom měli svačinu.

I: Já myslel, že máte první dva bloky.

- To máme. Mezitím bez přestávky. Teda oficiálně.

I: Jak vypadá váš běžný den ve škole?

- Půjdeme do školy. Řekneme si průpovídku se zapálenou svíčkou. Pak máme rozcvičku. (Ostatní – ne to už nemáme), pak máme rytmickou část. To třeba zpíváme nějaký písničky, to jsme měli hlavně dřív. Měli jsme to ve většině předmětů.
- Třeba v dějepise, v devítce už ne. V devítce už jsme to neměli.

I: Těšíte se sem?

- Jak kdy.
- Záleží, jestli tu je Vojta.
- Já jo.
- Docela jo.
- ale jako jo.

I: Od kolika se učíte?

- Začínáme v 8:30, to není tak hrozný.

I: Já jsem začíná v 7:50.

- To taky není tak hrozný.
- Já bych chtěla večerní školu.

I: To byste ale chodili pozdě dolů.

- To bysme nechodili domů vůbec.

I: Chodíte sem rádi?

- Určitě. Ale změnili bysme budovu. Ne místo, ale budovu.

I: Jako třeba větší?

- Spíš hezčí.
- A laboratoř.
- Lepší pomůcky.

I: Připadá vám ta škola těžká?

- Ne.

I: Proč ne?

- Co by tady bylo těžkýho?

I: Nějaký předmět?

- Rizikový jsou ruční práce.
- A eurytmie.
- Když je něco nezvladatelný, tak nám to vysvětlují tak, že je to zvladatelný.

I: Z čeho se učíte?

- Z učitelů. Píšeme si vlastní sešity.
- To nám vyhovuje.
- Kdyby nám je nekontrolovali, tak nám to vyhovuje ještě víc.

I: To vám pak nějak komentují?

- To nám slovně hodnotí.
- Už od osmičky máme známky a slovní hodnocení. Třeba jako: Milá Kristýno v tomto školním roce, jsi pracovala hezky, ale neodevzdala jsi sešit, takže hodnotím dvojkou. Někdy je to pár vět někdy je to na stránku.

I: Kam byste chtěli na střední?

- Kluk1 Matemat. gymn. Christiana Doplera
- Holka 1 Wald. Lyceum
- Holka 2 Wald. Lyceum
- Holka 3 Wald. Lyceum
- Holka 4 Zdrávka

- Holka 5 Evangelické lyceum
- Kluk2 umělecký kovář
- Kluk3 veřejnoprávní
- Kluk4 lyceum (wald.)
- Kluk5 gymnázium

I: Chtěli byste na vysokou?

- Jo/Ne. Více než polovina ano.

I: Rodiče by to chtěli?

- Ano. Ale nenutí nás.
- Mně to rodiče zakázali (smích).

I: Myslíte, že je vzdělání důležitý?

- Ano, určitě. Třeba nevzdělanej doktor by vám rozřízl břicho.
- Jak v čem podle toho, co chci dělat. Když chce bejt někdo uměleckej kovář tak to nevadí. Třeba sportovci nebo umělci to může jen zkomplikovat cestu.
- Ale základy by měl mít každý.
- Podle mě se ale na základce ještě nemůžeš rozhodnout.
- Je nutné mít ten všeobecný přehled.

I: K čemu je vzdělání?

- Pro duševní rozvoj. Třeba i matika když jí přímo nepotřebujeme tak rozvíjí naše logický myšlení.
- Je potřeba se učit i něco do života. Třeba zahrádkaření ☺
- Je dobrý si vyzkoušet různý činnosti, který zapojujou třeba obě hemisféry.
- Třeba jsme tady ve třetí třídě sázeli kytky. Nebo jsme pekli chleba.

I: Kolik máte toho umění?

- Hodně. V každým předmětu.
- Hlavně v tý epoše, kde si děláme sešit. Ten musí i nějak vypadat.

I: Ten sešit máte na každý předmět?

- No, na keramiku ne.

I: Jak získáváte vědomosti? Jen ve škole nebo chodíte na nějaký kroužky?

- Nasáváme prakticky nonstop.
- Třeba na internetu.

I: Kolik z toho, co se tady učíte, použijete v životě?

- To ještě nevíme.
- Podle mě ze základky hodně, ale ze střední podle mě už skoro nic nepoužiju.

I: Myslíš, že je to i tak užitečný?

- No, v něčem jo, ale šel by ten čas určitě využít i líp.

I: Má smysl se učit všechno, co se učíte?

- Na základce jo.
- Je důležitý mít ten přehled, abys věděl, jestli se v tom chceš rozvíjet nějak dál nebo ne. Když nemáš ten začátek, tak ani nevíš, jestli bys chtěl.

I: Zajímají se učitelé o vaše problémy a o to jak se cítíte?

- Někteří. Docela jo.
- Ty co máme jednou za týden, třeba keramika, ty moc ne.
- Ale ty, co máme často tak jo.

I: Myslíte, že můžete ovlivnit školu v tom, jak vypadá?

- Jo!

I: V tom jak je organizovaná?

- Ne jednotlivci, ale jako třída můžeme.
- Jinde mají takový ty parlamenty, to my tady nemáme.
- Ale můžeme to vlastně mít, jen jsme líní.
- Můžeme vyjádřit svůj názor a učitel k tomu přihlédně.
- Třeba nechceme našeho matikáře a k tomu nebylo přihlédnuto.
- Jinak jsme si vymalovali třídu.
- Jo a měli jsme ples a v Minoru jsme nacvičili a zahráli divadlo.
- Taky jsme psali ročníkové práce.

I: Cejtíte, že je ta škola odlišná?

- Ano.
- Výrazně.
- Určitě.

I: V čem?

- Ve všem, co jsme vám už řekli. Je tu originální přístup učitelů. Individuiální.
- Aby nám napsali to hodnocení, tak se o nás musí dost zajímat.

- Když to někde říkám, tak ostatní říkají, že je to ta škola pro ty zvláštní.
- Jako pro ty poškozený.
- Třeba vytáhnu někde ten sešit a všichni se diví, co to je.

I: Takže to třeba radši neřeknete, že chodíte sem?

- Ono to trvá hrozně dlouho než bych jim to vysvětlila. Ale nestydím se za to.

I: Máte kamarády i z jiných škol?

- Ano.
- Podle toho si někdy myslím, že jsme úplně blbí. Třeba v matice mají úplně jiný znalosti.

I: V čem máte třeba výhodu vy?

- Třeba v myšlení.
- Jsme takoví jakoby rozvinutější – v myšlení. Učíme se učit.
- Uvažovat nad tím, co dostáváme za informace ne se to našrotit a pak odvyprávět.
- Třeba u dějepisu nám neřeknou jen data, ale i jak ty lidi žili, jak se cejtli. Popíšíou nám jejich každodenní život.
- Třeba v chemii nám učitel vysvětloval, co je to moll. A učitel nám říkal, že mu to neuvěříme, protože nám ho neukáže naživo. Děláme v chemii hodně experimentů.

I: Nebojíte se, vy co půjdete na gympl, že by vám ty encyklopedický vědomosti chyběly?

- Ne.
- To nějak zvládnem.
- To se naučíme.
- To si nějak poradíme, kdyžtak přejdeme na lyceum.

I: Tak waldorfské lyceum bylo z těch odborných škol ve školních maturitách nejlepší, přestože jsou dělaný spíš pro běžný druh škol. Kdy se učíte?

- Když jsme ve škole.
- Jak na co.
- Jak kdy.
- Jak co.
- Já když už doma něco dělám, tak si třeba dodělávám sešit.

- Test máme třeba dvakrát do měsíce z AJ a M a tak se učím předtím, jinak moc ne.

I: Třeba rodiče vás nutí se nějak učit?

- Spíš se pozastavují nad tím, že se neučím.
- Moje mamka si myslí, že se učím.
- Teď už ne, možná trochu před příjímačkama.

I: Co říkáte na známky oproti slovnímu hodnocení?

- Slovní víc říká, z těch hodnocení jsem ale nepoznal určitě jaká by to bylo známka, jak moc se mám zlepšit.
- Ty známky jsou tady jen takový orientační, aby nám nekazily průměr na střední.
- Nejsou pro mě důležitý, to hodnocení je důležitý.
- Ty známky vychází ze slovního hodnocení a máme je vyloženě jen kvůli těm SŠ.

I: Kolik máte učitelů?

- Na každý předmět máme někoho jinýho.
- Od druhého stupně na odborné předměty máme odborné učitele. Ale někteří učitelé zůstávají i od prvního stupně.
- Ta látka se rozvíjí, takže určitě i nějaký učitelé mají nějaké hranice, kdy musí být na něco „odborníci“.
- Celý měsíc se učí jedna věc, dvě hodiny denně, (epocha).

I: Děláte referáty?

- Ano, tak třeba jeden referát na epochu.
- A loni jsme dělali ročníkovou práci, kterou jsme pak museli prezentovat před asi 40-ti lidmi.
- Jo, před rodiči a před komisí.

I: Děláte nějaké skupinové projekty?

- Něco jo.
- Občas.

I: Co jste dělali jako tu ročníkovou práci?

- Lego + klip
- Posilování, výzkum mezi lidma
- Moderování

- Výzkum závislost, drogy atd. třeba v Drop-inu
- Model spalovacího motoru z kovu
- Postavil jsem jízdní kolo
- Pletla jsem povlak na polštář
- Navrhla a ušila jsem šaty
- Já jsem ušila kroj
- Irský tanec
- Modely parkurových překážek ze dřeva
- Výroba homeopatické kostivalové masti
- 5 surrealistických obrazů
- Airsoft – teorie. Zbraň jsem nestavil, protože by to bylo složité a drahý.

I: Cejtíte někdy nějak tlak, že byste byli vystresovaný?

- Ani ne.
- Ne.
- Stres není.

I: Před zkouškama jste byli vystresovaní?

- To jo.

I: A jinak teda vůbec?

- Ne.
- Tak třeba ze střední jsem nervozní, že budu muset změnit prostředí.

I: Já se na základce těšil na střední a zase na střední na vejšku. Na vejšce už zůstat nějakou dobu chci. Myslíte, že až doděláte vejšku nebo střední, že se budete učit nějak dál?

- Tak učíme se celej život.
- To jo, ale někdy člověk dodělá školu a začne pracovat.
- Já bych jela do ciziny.
- Tak čím dýl studuješ, tak tím dýl nemusíme pracovat.

I: Myslíte, že by škola měla umět biflovat – šrotit se?

- Tak není to špatný to umět, ale neměli by nás k tomu nutit.

I: Vylepšili byste nějak způsob výuky?

- Jenom bych vyměnila nějaký učitelé, třeba ty který neučej. Neuměj učit. Nemají žádnou sebereflexi.
- Někdy je to strašný, když to prostě neumí předat.
- To pak nemá smysl do té školy ani chodit.

I: A chce po vás něco takovej učitel?

- Chce po nás něco, co nás nenaučil. On to prostě neumí naučit tak, abychom potom uměli odpovědět, přestože třeba v těch hodinách pracujeme víc než v jiných. (Celou dobu hovoří o maticce).
- Když máme neschopnýho učitele, tak se to pak musím učit sama doma.
- Třeba si to najdu na internetu.
- Já se nejdřív zeptám doma, ale tam mi to většinou neumí souvisle vysvětlit a pak se kdyžtak dívám na internet.
- Já už se doma neptám.

I: Trestali vás rodiče třeba za špatné známky?

- My jsme je dostali jen v pololetí.
- Takže nás trestají jen v pololetí ☺
- Tady byla nejhorší trojka. Jedna čtyřka.
- Tak rodičům se to nelíbilo, ale nebylo to nějak hrozný.
- Já jsem jim prostě řekl, že se zlepším.

I: Já třeba když jsem chodil do školy, tak jsem se snažil mít lepší známky než ostatní, cejtíte tady něco takovýho?

- Ne.
- Née.
- Máme jen to slovní hodnocení, v tom to ani snad nejde.
- Jo třeba, jsi úžasný, ostatní ti nesahají ani po kotníky.

I: Nechcete být třeba lepší než ostatní?

- Ne.
- A k čemu by mi to bylo?
- Takoví jsou jen psychopati.

I: Třeba v politice jich je hodně.

- Nebo taky manažeri.

I: Na co se těšíte do školy?

- Na lidi.
- Na Vojtu.

I: A potom? Na jídlo v jídelně? Na přestávky? Nebo?

- (Smích.)
- Na tu atmosféru, co tady prostě je.

I: Zrušili byste nějaký předměty?

- Třeba jen nějaký dílny a ruční práce, a ne oboje. Těch máme celkem 4 druhy, to není potřeba, třeba jen jednu hodinu. Je toho prostě moc. Abychom měli víc volného času.
- Začínáme navíc pozděje.
- Já bych zrušil tu eurytmii.

I: Co je to přesně?

- Takový pitomý.
- Takovej druh tance.
- Takovej zábavnější tělocvik.
- Má to třeba i svojí abecedu a jiný vychytávky, ale člověk to prostě normálně nepoužije.

I: A vy ostatní byste to nezrušili?

- Tak třeba od určitý třídy.
- Mě to docela baví.
- Já bych to dal místo češtiny, já bych to nerušil.
- Třeba ruce jdou jinej rytmus než nohy.
- Ta eurytmie je z hlediska kondičky flákačka. Takže já bych raději míň eurytmie a víc fotbalu.

I: Máte prý dva jazyky už od první třídy.

- Ale jen jeden umíme.
- Tak hlavně, že si umíme objednat kafe.
- A pivo 😊
- Informatiku bychom mohli mít trochu lepší.
- A už od dřívější třídy.
- Máme to až od 9 třídy a někteří ani neumí editovat text ve Wordu.

I: Takže třeba s excelem a wordem nějak neděláte?

- No moc ne, spíš jsme to jednou otevřeli a zavřeli.
- Nebo se snažíme učit psát všema deseti.
- Ted' jsme se snažili sestavit telegram (asi myslí telegraf). Já jsem řekla řediteli ať mi to z těch součástek sestaví sám 😊

I: Tak to je asi všechno, co jsem potřeboval. Mockrát děkuju za spolupráci.